جامعـــــــــــــــــة الجزائـــــــــــــــر 3
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التسيير
تخصص تسيير عمومي

بعنوان:

# جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر

من إعداد المترشح: خامرة بوعمامة

نوقشت وأجيزت علناً بتاريخ: **2018/05/14**

أمام اللجنة المكونة من السادة:

| | | |
|---|---|---|
| أ.د. عمر صخري | ____________ | رئيسا |
| أ.د. الداوي الشيخ | ____________ | مقررا |
| د. دوخي مقدم يمينة | ____________ | مناقشاً |
| د. بودلة يوسف | ____________ | مناقشاً |
| د. يرقي حسين | ____________ | مناقشاً |
| د. بن حسان حكيم | ____________ | مناقشاً |

السنة الجامعية: **2018/2017**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

# الإهـــــداء

إلى روح أمي الطاهرة؛ صدقة جارية

إلى والدي متعه الله بالصحة والعافية؛

إلى إخوتي وأخواتي وأبنائهم وبناتهم حفظهم الله جميعا؛

إلى زوجتي وبناتي...تسنيم، سندس، وأبني عبد الرحيم، رعاهم الله؛

إلى كل من ساعدني من قريب أومن بعيد؛

إلى جميع أقاربي وأصدقائي وزملائي في العمل؛

إلى كل من علمني حرفاً؛

إلى كل من أحب العلم والعلماء؛

إليهم جميعاً أهــــدى ثمرة جهدي.

# شكـــــــــر

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

في ختام هذا العمل أتوجه بخالص الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل الأستاذ الدكتور الشيخ الداوي الذي شرّفني بتأطيري خلال مرحلة الماجستير والإشراف على هذه الأطروحة، كما أشكره على توجيهاته القيمة وتحفيزه على إتمام العمل.

كما لا يفوتني إلا أن أتقدم بخالص الشكر لكل أستاذ محكم أو مقوم أفادنا بعلمه ونصحه، وإلى كل الذين أجابوا على استمارة الاستبيان في مختلف المؤسسات.

وعرفان بالجميل أتقدم بخالص وجزيل الشكر لكل من ساعدنا في توزيع الاستبيان وجمعه.

كما أتوجه أيضا بجزيل الشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين شرفوني بقبولهم المناقشة

**مستخلص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها إلى متطلبات سوق الشغل في الجزائر، كما هدفت إلى تحديد الجوانب الكفيلة بتجويد مخرجات التعليم العالي، وذلك من خلال التحليل الكمي لـــ ( 152) إستبيان تمّ توزيعها على المسؤولين والمشرفين على خريجي التعليم العالي في مختلف المؤسسات في كافة القطاعات، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة مخرجات التعليم العالي لم ترق إلى تلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل، وأن هناك الكثير من مجالات التعاون مع المؤسسات الممثلة لسوق الشغل في مختلف القطاعات يمكن أن تساهم في تحسين مخرجات التعليم العالي للوفاء بمتطلبات سوق الشغل في الجزائر.

**كلمات المفتاح:** مؤسسات التعليم العالي، جودة مخرجات التعليم العالي، مهارات شخصية، مهارات معرفية، مهارات مهنية، مهارات عامة، مؤسسات سوق الشغل.

**ABSTRACT**

This study aimed to highlight higher education outputs quality and its range of covering labor market requirements in Algeria.

In order to identify the aspects that can ameliorate higher education outputs, was used quantitative analysis across sectional survey method. The sample contained 380 questionnaires among departments heads and companies directors.

The main findings of this study revealed that higher education outputs quality did not meet the functional requirements for labor market.

Finally, the study shows that there are many areas of cooperation between higher education sector and labor market 's institutions, which may improve the higher education outputs quality.

**Keywords:** Higher Education Institutions, Higher Education Outputs Quality , personal skills, cognitive skills, professional skills, general skills, labor market institutions.

# فهرس المحتويات

# قائمة الجـــداول

# قائمة الأشكـــال

# قائمة الملاحـــق

# قائمة المختصرات

| الدلالة باللغة العربية | الدلالة باللغة الأجنبية | المختصرات |
|---|---|---|
| الصفحة | **Page** | **p.** |
| المجلد | **Volume** | **Vol.** |
| العدد | **Issue** | **Iss:** |
| الطبعة | **Edition** | **Edit.** |
| مطبعة | **Publication** | **Pub.** |
| مرجع سابق | **Ouvrage précédemment cité** | **Op. cit.** |
| المرجع أعلاه | **Ibidem" (Au même endroit)"** | **Ibid.** |
| إدارة الجودة الشاملة | **Total Quality Management** | **TQM** |
| المنظمة العالمية للتقييس | **International Organization for Standardization** | **ISO** |
| منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة | **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** | **UNESCO** |
| وكالة ضمان جودة التعليم العالي البريطانية | **Quality Assurance Agency for Higher Education** | **QAA** |
| نظام الليسانس ماستر دكتوراه | **Licence Master Doctorat** | **LMD** |
| اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان جودة التعليم العالي | **Commission d'Implémentation d'un Système d'Assurance Qualité dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur** | **CIAQES** |
| جامعة اوتارا ماليزيا | **Universiti Utara Malaysia** | **UUM** |
| منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية | **Organisation for Economic Co-operation and Developmen** | **OECD** |
| إئتلاف جنوب إنجلترا للتعليم | **Southern England Education Consortium** | **SEEC** |
| وكالة المؤهلات الماليزية | **Malaysian Qualifications Agency** | **MQA** |
| إطار المؤهلات الماليزية | **Malaysian Qualifications Framework** | **MQF** |
| الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي | **The National Commission for Academic Accreditation and Assessment** | **NCAAA** |

| | | |
|---|---|---|
| الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد | **National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education** | **NAQAAE** |
| المعايير القومية المرجعية للاعتماد | **National Accreditation Reference Standards** | **NARS** |
| المجلس الوطنية للتقييم | **Conseil national de l'évaluation** | **CNE** |
| تكنولوجيا المعلومات والاتصال | **Information and Communications Technology** | **ICT** |
| الناتج المحلي الخام | **Producte Interior Brut** | **PIB** |
| إجمالي الناتج المحلي | **Gross Domestic Product** | **GDP** |
| نظام تحويل الأرصدة الأوروبية | **European Credit transfer system** | **ECTS** |
| برنامج العمل الأوروبي من أجل تنقل طلاب الجامعات | **European Region Action Scheme for the Mobility of University Students** | **ERASMUS** |
| اللجنة الوطنية لإصلاح نظام التعليم | **Commission National de la Reforme du Système Educatif** | **CNRSE** |
| المكتب الدولي للعمل | **Bureau International du Travail** | **BIT** |
| الديوان الوطني للإحصائيات | **Office National des Statistiques** | **ONS** |
| منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية | **Organisation for Economic Co-operation and Development.** | **OCDE** |
| الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة | **Caisse Nationale d'Assurance Chmage** | **CNAC** |
| الوكالة الوطنية لدعم وتشغيل الشباب | **Agence Nationale de soutien a l'emploi des Jeunes** | **ANSEJ** |
| الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر | **Agence Nationale de gestion du Micro-crédit** | **ANGEM** |
| الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار | **Agence Nationale de Développement de l'Investissement** | **ANDI** |
| وكالة التنمية الاجتماعية | **Agence de Développement Social** | **ADS** |
| برنامج النشاطات ذات المنفعة العامة | **Indemnité d'Activités d'Intérêt Général** | **IAIG** |
| برنامج الأشغال ذات المنفعة العامة للاستعمال المكثف لليد العاملة | **Travaux d'Utilité Publique à Haute Intensitéde Main D'œuvre** | **TUP-HIMO** |
| برنامج الشغل المأجور بمبادرة محّلية | **Emplois salariés d'initiative locale** | **ESIL** |

| | | |
|---|---|---|
| الصندوق المساعدة على تشغيل الشباب | **Fonds d'aide à l'emploi pour les jeunes** | **FAEJ** |
| الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب | **Fonds national de soutien à l'emploi des jeunes** | **FNSEJ** |
| جهاز نشاطات الإدماج الاجتماعي | **Dispositif d'Activité d'Insertion Sociale** | **DAIS** |
| الوكالة الوطنية للتشغيل | **Agence Nationale de l'Emploi** | **ANEM** |
| عقود ما قبل التشغيل | **Contrats Pré-Emploi** | **CPE** |
| منحة إدماج حاملي الشهادات | **programme d'insertion des diplômés** | **PID** |
| جهاز المساعدة على الإدماج المهني | **Dispositif d'Aide à l'Insertion Professionnelle** | **DAIP** |
| عقود إدماج حاملي الشهادات | **Contrat d'insertion des diplômés** | **CID** |
| عقود الإدماج المهني | **Contrat d'insertion professionnelle** | **CIP** |
| عقود التدريب والتوظيف | **Contrat Formation - Insertion** | **CFI** |
| عقد العمل المدعم | **Contrat de Travail Aidé** | **CTA** |
| المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي | **Conseil National Economique et Social** | **CNES** |
| الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية | **Statistical Package for Social Science** | **SPSS** |

# المقدمـــــــــــة

## 1. تقديم إشكالية الدراسة

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في كل المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يلبي سوق الشغل بكل احتياجاته من الموارد البشرية القادرة على وضع الخطط والبرامج التنموية في مجالات الحياة المختلفة.

من هنا تبرز قضية مهمة وهي العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق الشغل، فهي علاقة تبادلية ضرورية، فسوق الشغل ذو المتغيرات المتجددة باستمرار بحاجة إلى مخرجات هذه المؤسسات بمختلف تخصصاتها الأكاديمية وتنوعها، فهي تقوم بتزويد خريجيها بالمهارات العلمية والعملية الضرورية، بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل وهذا يدفع بمؤسسات التعليم العالي دوماً إلى تطوير برامجها وتخصصاتها المختلفة.

يعتبر تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل من أهم التحديات التي توجهها مؤسسات التعليم العالي نظراً لانعكاسها على مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وعلى تحقيق مستهدفات التنمية، كما يعد عدم تحقيق هذا التوافق هدراً للطاقات البشرية واستنزافاً للموارد وضعف جدوى الاستثمار في التنمية البشرية والتي تنعكس آثارها على التنمية الشاملة.

يدل مؤشر توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق الشغل على نمطين من مستويات التوافق: توافق عددي وتوافق نوعي، وإذا كان بالإمكان، ولو نسبياً، إدراك مستوى التوافق العددي من خلال متابعة تطور كل من مخرجات التعليم العالي والمناصب المستحدثة لهذه الفئة سنوياً، فإن مستوى التوافق النوعي والذي يتعلق بمدى التوافق بين مؤهلات خريجي التعليم العالي والمتطلبات النوعية للوظيفة المفترض أن يشغلها، لا يمكن إدراكه إلا من خلال دراسات ميدانية خاصة، ويجدر التأكيد هنا أن التوافق العددي لا معنى له اقتصاديا، ما لم يكن مدعماً بهدف التوافق النوعي.

يشهد التعليم العالي في الجزائر توسعاً ملحوظاً في السنوات الأخيرة تمثل في إرتفاع عدد مؤسسات هذا القطاع، بحيث وصلت إلى (104) مؤسسة للتعليم العالي موزعة على (48) ولاية، مما أدى إلى زيادة عدد المقاعد البيداغوجية، وصاحب هذا التوسع الكمي زيادة في مخرجات التعليم العالي حيث وصل إلى (246400) متخرجاً سنة[1](2011م)، في مقابل ذلك يشهد سوق الشغل تحولات جذرية نتيجة للإصلاحات الاقتصادية خاصة، والمتمثلة في برامج الإنعاش الاقتصادي وفتح المجال أمام الاستثمارات الأجنبية في قطاعات مختلفة، انعكست على ظروف الشغل وتغيير نوعية المهام والمهارت لكثير من الوظائف.

أدى هذا الوضع إلى إيجاد مشاكل عديدة منها إختلال في التوافق النوعي مابين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **تقرير حول التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012**، الجزائر، 2012، ص 42.

## 1.1. طرح الإشكالية

تأسيساً على ما تقدم وللوقوف على هذه المشكلة فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الوظيفة في سوق الشغل من وجهة نظر المؤسسات الممثلة لمختلف قطاعات سوق الشغل والمستفيدة من هذه المخرجات في الجزائر من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي الموالي:

**مامدى التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر؟**

ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة فرعية هي:

- ماهو الإطار العام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي للوفاء بمتطلبات سوق الشغل؟
- مامدى مساهمة المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر؟
- مامدى مساهمة نظام (LMD) في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي؟
- مامدى مساهمة أجهزة وبرامج إدماج خريجي التعليم العالي في سوق الشغل كماً ونوعاً؟
- مامدى تلبية مخرجات التعليم العالي لمتطلبات الوظيفة مهارياً من وجهة نظر المسؤولين في مختلف مؤسسات سوق الشغل في الجزائر؟
- ماهي أهم مجالات التعاون الممكنة بين مؤسسات التعليم العالي وباقي المؤسسات في مختلف القطاعات لتحسين جودة مخرجات التعليم؟

## 2.1. فرضيات الدراسة

استناداً إلى أسئلة الدراسة المتعلقة بالبحث عن مستوى جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر يمكن صياغة الفرضيات التالية بهدف اختبار صحتها من خلال مسار هذه الدراسة كما يلي:

**الفرضية الأولى:**

يشمل الإطار العام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي والتي تكون قادرة على تلبية متطلبات سوق الشغل على أربع مهارات أساسية يندرج تحت كل واحدة منهم مجموعة من المهارات وهي المهارات الشخصية، المهارات المعرفية والمهارات المهنية وكذا المهارات العامة.

**الفرضية الثانية:**

يهتم المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي بإكساب الطالب المعارف والمهارات المرتبطة عادة بالدراسات التي يتوج من خلالها الخريج بالدبلوم أو شهادة التعليم العالي ولا يشتمل على مهارات محددة ولازمة لممارسة متطلبات الوظائف في سوق الشغل الجزائرية.

**الفرضية الثالثة:**

تعتبر مساهمة نظام (LMD) في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر محدودة خصوصاً ما يتعلق بالمعايير التي تعكس متطلبات سوق الشغل، إذ لا يزال الطابع النظري والأكاديمي مهيمناً على العملية التعليمية مع ضعف في الجانب التطبيقي.

**الفرضية الرابعة:**

ساهمت سياسات دمج مخرجات التعليم العالي في تخفيض مستويات البطالة (معالجة كمية) دُون مراعاة النواحي المهارية التي من المفترض أن يكتسبها خريج التعليم العالي والتي تتوافق مع متطلبات سوق الشغل.

**الفرضية الخامسة:**

مستوى المهارات التي تمتلكه مخرجات التعليم العالي دون المستوى المطلوب لتلبية متطلبات الوظائف في سوق الشغل بالجزائر ويختلف هذا المستوى من قطاع لآخر.

**الفرضية السادسة:**

تعتبر المجالات التطبيقية أهم مجالات التعاون بين مؤسسات سوق الشغل ومؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي فضلاً عن مجالات تعاون أخرى.

### 3.1. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية التعليم العالي ودوره الفعال في تحقيق أهداف التنمية والنهوض بالاقتصاد الوطني، من خلال تلبية متطلبات سوق الشغل من القوى العاملة المؤهلة معرفياً ومهنياً والقادرة على مواكبة التغيرات والتطورات في بيئة الشغل كما تستمد أهمية هذه الدراسة من أهمية وضرورة تحقيق التوافق بين المتطلبات النوعية للوظائف في سوق الشغل والمهارات المطلوب توفرها لدى خريجي التعليم العالي.

أما **الأهمية النظرية** تتمثل في محاولة إثراء المادة العلمية التي تفيد الباحثين وتبين لهم كيفية ارتباطها بالواقع الفعلي، حيث يلاحظ قلة الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ليس فقط على المستوى المحلي بل وعلى مستوى الوطن العربي أيضاً، وجعله أرضية نظرية ودعم يمكن من إنجاز دراسات نظرية أخرى مكملة أو دراسات ميدانية جديدة تتعلق بعلاقة قطاع التعليم العالي بقطاع الشغل، وبالتالي سد النقص في هذا المجال.

أما **الأهمية العملية** فتساهم في تحقيق التوازن بين المتطلبات التي يفرضها سوق الشغل الذي يتزايد تعقيداً من وقت لآخر وعرض مؤسسات التعليم العالي في ظل الشروط الحالية والمتجددة من خلال تبنيها مبادئ إدارة الجودة الشاملة، كما يستمد هذه الدراسة أهميتها من الأمور الآتية:

- إلقاء الضوء على واقع جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر؛
- توضح متطلبات سوق الشغل، والمهارات المطلوب توافرها في الخريج؛
- توجه أنظار الباحثين من طلبة الدراسات العليا إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية في الربط بين متطلبات سوق الشغل المتجددة ومخرجات التعليم العالي؛
- يفيد القائمين على وزارة التعليم العالي وأصحاب القرار فيها في تحسين جودة مخرجات هذا القطاع حتى تتوافق مع متطلبات سوق الشغل؛
- محاولة لفت أنظار القائمين على قطاع التعليم العالي وقطاع التشغيل على حد سواء من أجل تحقيق التعاون والتنسيق بما يضمن التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل.
- يفيد طلاب التعليم العالي في الحصول على تعليم جيد مرتبط بالمهارات التي يحتاجها سوق الشغل في الخريج؛
- يساعد هيئات ولجان ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في إعطاء صورة عن المهارات والقدرات التي يحتاجها خريج التعليم العالي وتلبى متطلبات سوق الشغل.

### 4.1. أهداف الدراسة

إن الهدف الأساسي المتوخى من هذه الدراسة، هو محاولة الربط بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل، وتحقيق التوافق النوعي بين هذه المخرجات ومتطلبات الوظائف في سوق الشغل، مما يؤدي إلى ربط التعليم العالي بالتشغيل والتوظيف، وهذا سيؤدي بدوره إلى تعميق الروابط بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات، بحكم أن هذه المؤسسات يهمها بدرجة كبيرة جودة مخرجات التعليم، ولأنها معنِية بتوظيفها والاستفادة من إمكانياتها، مما سيؤدي في أخر المطاف إلى تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر، وإجمالا تهدف هذه الدراسة بالتحديد إلى ما يلي:

**1.4.1. الجانب النظري:** تتمثل أهداف الدراسة النظرية في:

- تحديد المواصفات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي؛
- إبراز أهمية قطاع التعليم العالي في تحقيق التنمية الاقتصادية؛
- إبراز أهم الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي وإنعكاساتها على جودة المخرجات؛
- إعطاء صورة على واقع سوق الشغل بالجزائر؛
- تقييم سياسات دمج مخرجات التعليم لعالي في سوق الشغل في الجزائر.

**2.4.1. الجانب التطبيقي:** تتمثل أهداف الدراسة الميدانية في ما يلي:

- معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر مؤسسات سوق الشغل في الجزائر؛
- التعرف على مدى توافق مخرجات التعليم العالي في مجال المهارات الشخصية لمتطلبات سوق الشغل؛

- التعرف على مدى توافق مخرجات التعليم العالي في مجال المهارات المعرفية لمتطلبات سوق الشغل؛
- التعرف على مدى توافق مخرجات التعليم العالي في مجال المهارات المهنية لمتطلبات سوق الشغل؛
- رصد مدى تطابق ما تعلّمه الخريج مع متطلبات الوظائف في سوق الشغل.
- تحديد المجالات التي يمكن أن تساهم فيها المؤسسات في مختلف القطاعات لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر؛
- اقتراح نموذج لتعزيز مستوى التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل.

### 5.1. مبررات اختيار الموضوع

هناك جملة من الأسباب كانت دافعاً إلى اختيار هذا الموضوع تتمثل في:

- قلة الدراسات الميدانية التي تعالج التوافق النوعي بن مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر في حدود إطلاع الباحث، رغم الأهمية البالغة والتوجه الملحوظ في موضوع جودة التعليم العالي؛
- حاجة ومتطلبات التنمية الاقتصادية في الجزائر لمثل هذه الدراسات؛
- خصوصية المواضيع المتعلقة بسياسة التعليم العالي بشكل عام، والمهتمة بجودة مخرجات هذا القطاع بشكل خاص، لما لها من تأثير مباشر على الخريج وعلى المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات وعلى مستوى التنمية عموماً؛
- حداثة الموضوع في ميدان البحث العلمي في الجزائر، وطبيعة التخصص.

### 6.1. منهجية الدراسة

انطلاقا من طبيعة الدراسة سيتمّ تبنى منهجاً علمياً متنوعاً نظرا لخصوصية الموضوع وحاجته لها كونه يركز على نوعية خريجي التعليم العالي وما يجب أن يتوفر فيهم من مهارات لتلبية متطلبات مختلف وظائف سوق الشغل، ولهذا تم الاعتماد على المنهج الوصفي للتعبير عن الظاهرة المدروسة (جودة مخرجات التعليم العالي) كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها، كما يتم التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبنى عليها التصور المقترح؛

إلى جانب ذلك تم استخدام المنهج الاستنباطي حيث تم تحديد المهارات المطلوبة في خريجي التعليم العالي بعد عرض عدة نماذج عملية وتصورية من قبل الهيئات والمنظمات التي تعنى بشؤون التعليم العالي وبالتالي يعتبر هذا التحديد للمهارات المطلوبة استخلاصاً لهذه النماذج؛

ولكي يتم اختبار الفرضيات بالشكل الكافي تم استخدام المنهج المقارن، بهدف معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بين القطاع الخاص والقطاع العام إلى جانب معرفة الفروق في درجة اختلاف جودة مخرجات التعليم العالي بحسب طبيعة أنشطة مختلف المؤسسات المدروسة؛ أما عن أداة جمع المعلومات فتم استخدام الاستبيان، الذي تضمن جميع المحاور المشكلة لجملة فرضيات الدراسة.

**7.1. حدود الدراسة**

بهدف التحكم في الموضوع ومعالجة الإشكالية محل الدراسة تمّ وضع حدود وأبعاد للدراسة تمثلت أساساً فيما يلي:

- **حدود موضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على قياس مستوى جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل من خلال وجهة نظر عينة الدراسة واختبار الفروق حسب ملكية المؤسسة والقطاع الذي تنشط فيه وأخيراً تحديد السبل الكفيلة لتحقيق التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر؛

- **الحد المؤسسي:** شملت الدراسة مجموعة من مؤسسات تنشط في مختلف قطاعات الاقتصاد الوطني وتشغل حاملي الشهادة العليا؛

- **الحد البشري:** اهتمت الدراسة باستقصاء كل مدير أومسؤول في مصلحة أو قسم يشرف بشكل مباشر على موظفين يحملون الشهادات العليا في المؤسسات محل الدراسة؛

- **الحد الزماني:** للإحاطة بجوانب الموضوع تمّ الإعتماد على بيانات ومعطيات من سنة 1962م إلى الوقت الحالي، أما في الجانب الميداني فتمت عملية تصميم أداة الدراسة (الإستبيان) وتحليلها وتفسيرها من ماى 2015م غاية جوان 2017م.

**2. عرض الدراسات السابقة وتحليلها**

لتحقيق أهداف الدراسة، تناول هذا العنصر الدراسات والبحوث السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية وهو جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، لأن استعراض الدراسات السابقة لها أهمية بالغة في عملية البحث العلمي حيث يستفيد منها الباحث في:

- تحديد وتوجيه وتدعيم مسارات بحثه العلمي؛
- تزويد الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم والإجراءات والاصطلاحية التي يحتاجها؛
- كما أنّها تؤكد له بعدم التتطرق للمشكلة التي هو بصدد بحثها من نفس الزاوية؛
- يستفيد الباحث من إيجابيات مناهجها ويتجنب سلبياتها؛
- يضفِي معلومات مفيدة تساعد الباحثين لإكمال ما توقف عنده من سبقهم من الدارسين في الموضوع نفسه، ومكمل لما سوف يعرض من خلال البحث.

لذلك خصص هذا العنصر لطرح الدراسات والبحوث السابقة محل البحث وقد تم تصنيفها وفق الحداثة، وحسب درجة إرتباطها بموضع هذه الدراسة على النحو الموالي:

**1.2. الدراسات المحلية:** الدراسات التي لها إرتباط مباشر بمخرجات التعليم العالي وسوق الشغل في الجزئر والتي تمكن الباحث الوصول إليها كان جميعها درسات محلية كما يلي:

❖ **بوزيد نجوى 2010 بعنوان "وضعية الخريج الجامعي في المؤسسة الصناعية دراسة ميدانية بمؤسسة صيدال – الدار البيضاء الجزائر –** [1].

**سعت** الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تتبع مجموعة عمليات تنظيمية تحدد وضعية الخريج وحياته المهنية داخل المؤسسة وأهمها ( التوظيف، التكوين، الحراك المهني، الاتصال والتغيرات التكنولوجية)، والكشف عن محدودية المؤهلات أو الشهادات الجامعية ليس فقط في تفاقم مشكلة البطالة وصعوبة الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل المتغيرة من حيث المهارات المطلوبة بل وحتى بالنسبة لمن حالفهم الحظ في الالتحاق بسوق الشغل والحصول على منصب.

تمحورت **إشكالية الدراسة** حول: أهمية المؤهل الجامعي في تحديد الوضعية السوسيو مهنية للخريج الجامعي؟ و هل تعتمد وضعية الخريج الجامعي على المؤهل المتحصل عليه أم على كفاءاته المكتسبة خلال أدائه المهني، ابتداء من مرحلة التوظيف و مروراً بمختلف العمليات المرتبطة بمنصب العمل كالاندماج، الحراك المهني عمودياً كان أو أفقياً، التكوين النوعي الترقية، الاتصال ؟

من بين **النتائج** المتوصل إليها ما يلي:

- أن مناصب الشغل الفنية أو الإدارية تتطلب مهارات جديدة واستخدام كفاءات فردية أو جماعية لم يحصل عليها الخريجون خلال تكوينهم الجامعي خاصة مع مستجدات تكنولوجية وتسييرية تعتمد السرعة في ردود الأفعال والقدرة العالية على حسن التصرف المناسب والفوري.
- أن المؤهل الجامعي لا يتعدى دوره وأهميته حدود التوظيف، فثقة المؤسسات المستخدمة بالخريجين الجامعيين ومؤهلاتهم محدودة؛
- أن غالبية الخريجين العاملين بهذه المؤسسة حاصلون على أكثر من مؤهل أو شهادة خاصة في مجال اللغات الأجنبية والإعلام الآلي على اعتبار أن اللغة الفرنسية لا تكفي للتعامل مع التطورات الهائلة، وأن من لا يتقن استخدام الكمبيوتر أميّ؛
- بينت المعطيات الميدانية أن الخريجين لم يسبق لهم التعامل مع التكنولوجيا المطبقة حين كانوا طلبة جامعيين؛
- إضافة إلى ذلك فإن طرائق التدريس تبقى كلاسيكية ومتمثلة خاصة في أسلوب المحاضرة والإلقاء، هذا ما جعل أساليب التقويم والمتابعة مبنية أكثر على الذاكرة والحفظ مما أثر سلباً على البناء الجيد

[1] بوزيد نجوى، **وضعية الخريج الجامعي في المؤسسة الصناعية دراسة ميدانية بمؤسسة صيدال – الدار البيضاء الجزائر**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التنظيم والعمل، غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010 .

لشخصية الطالب الذي يجد نفسه في إشكال كبير عند أول مواجهة بينه وبين المجتمع بما في ذلك سوق الشغل؛

- تم التوصل إلى أن العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية تحتاج إلى المراجعة وإعادة الصياغة وأن الجامعة تحتاج إلى إعادة الثقة.

**توصيات** الدراسة تمثلت في ما يلي:

- على مؤسسات المجتمع مد جسور الثقة مع الجامعة بعد تبّني هذه الأخيرة نظاماً أهم مميزاته محاولة ربط الجامعة بمجتمعها؛
- على الجامعة أن تركز على المعرفة الموضوعية للظواهر والتفسير العلمي لها مما يكسبها شرعية الحركة مع الحفاظ على استقلاليتها النوعية لكي تكون لها مكانة في صنع القرار؛
- على الجامعة تكييف وظائفها وفقاً للمستجدات التي تطرأ على المجتمع .

❖ **دراسة كاهي مبروك 2011 بعنوان "مخرجات التعليم العالي في الجزائر وتحديات سوق العمل دراسة ميدانية لخريجي جامعة قاصدي مرباح ورقلة"[1].**

**الهدف** الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة التعرف على الأسباب التي تحول دون تطوير مهارات وقدرات الخريجين والأسباب التي تقف عائقا في عملية تكوينهم الجيد، كما حاولت استطلاع آراء عينة الدراسة اتجاه متطلبات سوق الشغل، حيث تمحورت **إشكالية الدراسة في:** هل هناك علاقة بين ما يملكه الخريجون الجامعيون من تكوين مهني وإداري واكتسابهم لمهارات وقدرات وبين ما يتطلبه سوق الشغل في بيئة تتسم بالتطور السريع والحاجات المتعددة والمتنوعة ؟.

اعتمد الباحث في الدراسة الميدانية على إستبيان تمّ توزيعه على ( 10) من رؤساء أقسام ومصالح الموارد البشرية في عدد من المديريات الجهوية بمنطقة ورقلة ومن حوالي (200) خريج عامل بهذه المؤسسات.

من بين **النتائج** المتوصل إليها أن الفجوة الموجودة بين الواقع ومتطلبات سوق الشغل يرجعها أفراد العينة إلى عدة أسباب أهمها ضعف المشاركة بين الجامعة والمجتمع، والاعتماد على الجانب النظري للدراسة أكثر من الجانب التطبيقي، كما تبين أن إتباع الإدارة أساليب عشوائية في التعيين، وعدم الاعتماد على أساليب الإدارة العلمية الحديثة، سبب إحباطاً للعديد من الموظفين وجعلهم لا يستفيدون من دراستهم الجامعية، وعدم تمكنهم من إبراز قدراتهم ومهاراتهم الحقيقية.

[1] مبروك كاهي، **مخرجات التعلي العالي في الجزائر وتحديات سوق العمل دراسة ميدانية لخريجي جامعة قاصدي رباح ورقلة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كليـــة العلـــوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر 03، 2011.

**أوصى** الباحث في خاتمة الدراسة إلى تغيير المقررات الدراسية جزئياً في المدى القصير وتغييرها كلياً في المدى العيد، وإعادة النظر في سياسة القبول في الجامعات من أجل تحقيق التوافق بين مؤهلات الطالب ومتطلبات التخصص، دون إغفال النظر عن المتطلبات المتجددة لسوق الشغل، وكذا إنشاء مراكز بحث ومؤسسات وطنية تهتم بربط شبكات تواصل بين الجامعة والمجتمع.

❖ **دراسة الأزهر العقبي، بلعربي أسماء 2012 بعنوان "واقع بطالة الجامعيين في الجزائر وفرص إدماجهم مهنيا خلال الفترة 2008-2012 دراسة ميدانية على عينة من الجامعيين العاملين ضمن جهاز المساعدة على الإدماج المهني بمدينة بسكرة"[1].**

**هدفت** الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع بطالة الجامعيين في الجزائر وكذا عملية إدماجهم مهنيا من خلال التركيز على السياسة الوطنية المنتهجة منذ سنة 2008 والمتجسدة في" جهاز المساعدة على الإدماج المهني"، وذلك قصد تقييم الجهود المبذولة من طرف الدولة في محاربة هذا النوع من البطالة التي تمس الفئة المتعّلمة من المجتمع ومساعيها لإدماجهم في سوق الشغل، حيث تمحورت **إشكالية الدراسة حول: مدى قدرة جهاز المساعدة على الإدماج المهني في التخفيف من حدة بطالة الجامعيين وتحقيق الإدماج المهني لهم؟**

تمّ تدعيم هذه الدراسة بدراسة ميدانية طبقت بمدينة بسكرة لمحاولة الكشف عن واقع بطالة الجامعيين في الجزائر وفرص إدماجهم مهنيا بين سنتي (2008-2012)، حيث أعتمد على الاستمارة كوسيلة لجمع البيانات من مفردات العينة، تمّ توزيعها على 32 موظف وعامل موزعين كالتالي 10 موظفين في المؤسسة المنتمية للقطاع الإداري، 15 عاملا في والمؤسسة المنتمية للقطاع الاقتصادي العمومي، و70 عمال في المؤسسة الخاصة.

**توصلت** الدراسة إلى أن هذا البرنامج لم يوّفق في تحقيق الهدف الأول المرجو منه والشرط الأول من شروط الإدماج المهني الفعلي، والمتمثل في توفير مناصب عمل للخريجين الجامعيين تتلاءم وتخصصاتهم العلمية وهو ما تؤكده نسبة (68.12 %) من إجابات المبحوثين بعدم توافق العمل الذي يزاولونه مع تخصصاتهم العلمية، وكذا نسبة (75 %) من الإجابات تشير إلى عدم توظيفهم للمعارف النظرية المكتسبة في إطار عملهم الحالي.

[1] العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **واقع بطالة الجامعيين في الجزائر وفرص إدماجهم مهنيا خلال الفترة 2008-2012 دراسة ميدانية على عينة من الجامعيين العاملين ضمن جهاز المساعدة على الإدماج المهني بمدينة بسكرة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 16 سبتمبر 2014 .

❖ دراسة رابح بلعباس 2013 "التجربة الجزائرية في إدراج خريجي الجامعة –دراسة نقدية-"[1].

**هدفت** الدراسة إلى معرفة الخلل في عدم الموائمة بين الجامعة وسوق الشغل في الجزائر، وذلك من خلال تتبع عرض حاملي الشهادات الجامعية ومدى توافقها مع طلب سوق التشغيل، حيث كانت إشكالية المداخلة تتمثل في: ما مدى موائمة عرض حاملي الشهادات الجامعية مع طلب سوق التشغيل في الجزائر؟.

أعتمد الباحث في هذه الدراسة على إحصائيات خريجي جامعة المدية لسنتين (2011/2010، 2012/2011) في مختلف التخصصات، وإحصائيات الوكالة الوطنية لتشغيل لولاية المدية إلى غاية (2013) للوقوف على مجوع خريجي الجامعة في ولاية المدية الذين تحصلوا على مناصب شغل عن طريق الوكالة الوطنية للتشغيل.

**كشفت** الدراسة أن ظروف سوق الشغل لولاية المدية يعاني تشوهات كثيرة والتي أحدثت خللا واضحاً في أداء العمالة من خلال عدم توازن آليات العرض (عدد العقود) والطلب (خريجي الجامعة) في السوق المحلي بنسبة عجز تقدر بـــ (48 %)، كما أن الخريجين لا يجدوا فرصاً أفضل للعمل والتوظيف في مجال تخصصهم.

قدم الباحث مجموعة من **التوصيات** لتحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل أهمها الالتزام بأسلوب التخطيط الاستراتيجي الذي يهتم بوضع التصورات المستقبلية والاستعداد لمواجهة المشكلات المتوقعة وتنمية القدرة على التصدي وإيجاد الحلول لها، والتنبؤ بآثارها والانعكاسات الناتجة عنها.

❖ دراسة دلال بوعتروس، محمد بوكرب 2015 بعنوان "إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر"[2].

**سعت** الدراسة إلى معرفة سبب عدم وجود مواءمة لمخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل والبحث عن مكمن الخلل هل هو في سياسة التعليم العالي المعتمدة والتي من المفروض أنها تجيب عن مختلف احتياجات المجتمع، أم أنه يكمن في سياسات واستراتيجيات التشغيل المعتمدة في سبيل التقليص من حدة هذه الظاهرة، أم أنه يرجع إلى عدم وجود تنسيق بين سياستي التعليم العالي والتشغيل، أعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بوصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً نوعيا وكميا.

يرجع عدم وجود مواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل حسب **نتائج** الدراسة إلى سياسة التعليم العالي المعتمدة على تبني نظام (LMD) وما ترتب عنها من انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها تدني التحصيل العلمي للطلبة وضعف قدراتهم التحليلية والابتكارية،

[1] رابح بلعباس، **التجربة الجزائرية في إدماج خريجي الجامعات- دراسة نقدية-** الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /2013/12،.

[2] دلال بوعتروس، محمد بوكرب، **إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر**، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المركز الجامعي ميلة، الجزائر، العدد 01، جوان 2015.

وانخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية ويتجسد ذلك في تخريج مخرجات في تخصصات لا يحتاجها سوق الشغل مع وجود عجز وطلب عمى تخصصات أخرى؛

تبقى سياسات التشغيل مؤقتة فكل عقود العمل هي عقود عمل تعاقدية ما يعني عدم القدرة على إيجاد مناصب عمل دائمة وذلك بسبب تجميد آلية التوظيف الدائم، بالإضافة إلى ضعف أداء الاقتصاد الجزائري المرتبط بعائدات المحروقات وعدم تنوعه مما جعله عرضة لتقلبات الأسواق الدولية.

**أوصت** الدراسة بإنشاء مراصد تهتم بتقييم سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل ومختلف السياسات العمومية المرتبطة بهما من أجل خلق تنسيق وانسجام بينها، وإلى وضع قاعدة بيانات تضم مختلف المعلومات والإحصائيات الفعلية المتعلقة بعدد حاملي الشهادات خلال كل سنة وحسب التخصصات وعدد عروض العمل المقدمة من قبل مختلف المؤسسات.

### 1.1.2. موقع الدراسة الحالية من الدراسات المحلية

سيتم تحديد موقع الدراسة الحالية من خلال عرض أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسات المحلية السابقة:

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزهما على دراسة العلاقة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، كما هدفت إلى دراسة الأبعاد التي يمكن من خلالها تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر.

**اختلفت** هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في سعيها إلى قياس مستوى التوافق النوعي بين مخرجات العليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في حين معظم الدراسات السابقة تطرقت إلى دراسات مستوى التوافق الكمي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل مثل دراسة رابح بالعباس 2013 ودراسة " الأزهر العقبي، بلعربي أسماء 2012" وإلى دراسة السياسات والبرامج المعتمدة في التشغيل وسياسات التعليم العالي المعتمدة مثل دراسة (دلال بوعتروس، محمد بوكرب 2015).

**تتميز** هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تركيزها على دراسة النواحي المهارية التي من المفترض أن يكتسبها الخريج حتى يلبي المتطلبات الوظيفية في سوق الشغل وهذا لا نجده في الدراسات السابقة وإن كان قد أشير إليها بشكل عام في دراسة كل من (بوزيد نجوى 2010)، (دراسة كاهي مبروك 2011).

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة السابقة من عدة نواحي منها:

- بناء خطة البحث وتحديد أخر ما توصلت إليه دراسات موضوع البحث؛
- ساعدت في الدراسة التحليلية لسياسة دمج مخرجات التعليم العالي بسوق الشغل قي الجزائر؛

- استفاد الباحث من المعلومات المتضمنة في هذه الدراسات في تشخيص قطاع التعليم العالي؛
- وجهت الباحث إلى كثير من المراجع المتعلقة بموضوع البحث؛
- إلى جانب ذلك فقد ساعدت في تحديد مجالات الاستبيان وبنائه.

**2.2. الدراسات الأجنبية:** من بين الدراسات الأجنبية التي تمكن الباحث الوصول إليها ولها ارتباط بموضوع هذه الدراسة مايلي:

❖ **دراسة أسامة محمد عبيدات، سائدة تيسير سعادة 2010 بعنوان " المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي"[1].**

**هدفت** هذه الدراسة لقياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، واقتصرت على دراسة كل من مهارات الاتصال، ومهارات التكنولوجيا، والمبادرة والإبداع، واللغات الأجنبية، حيث تمحورت **إشكالية الدراسة حول:** ما مدى اكتساب الطلبة الخريجين من الجامعات الأردنية لمهارات القرن الحادي والعشرين؟، ولتحقيق هدف الدراسة أستخدم الباحث الاستبيان لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة للدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في (228) طالباً يدرس في السنة الرابعة في جامعة الزرقاء الخاصة والجامعة الهاشمية.

كانت أهمّ **النتائج** المتوصل إليها كما يلي:

- أن معدل اكتساب المهارات الحياتية متقارب لدى كل من طلبة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، فقد كانت نسبة اكتساب المهارات لدى طلبة الجامعة الخاصة (70.75 %) في حين كانت النسبة (67.5 %) لدى طلبة الجامعة الحكومية؛
- قد أظهرت النتائج بعض الاختلافات في مستوى اكتساب المهارة حسب الجنس ونوع الكلية (علمية، أدبية)، يعزى السبب في ذلك لتوجهات صانعي سياسة التعليم العالي نحو تحسين نوعية خريج التعليم العالي وجعله أكثر ارتباطا بالاقتصاد المحلي.

أما أهم ماجاء في **توصيات** الدراسة فيتمثل في مايلي:

- دمج التدريب العملي في المهارات الحياتية مع الخطة الدراسيةل لطلبة واعتبارها متطلبا للتخرج؛
- زيادة الساعات المعتمدة لتدريس اللغات الأجنبية وبالذات اللغة الإنجليزية للطلبة من جميع التخصصات وليس طلبة كلية الآداب فقط؛
- تخصيص أيام محددة للقيام بفعاليات التنمية الذاتية والدورات التدريبية بحيث تسمح للطلبة بالتفاعل والمشاركة من مختلف المناطق.

---

[1] أسامة محمد عبيدات، سائدة تيسير سعادة " **المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 3، العدد 5- 2010، ص 74- ص 95. على الموقع: https://ust.edu/uaqe/count/2010/1/3.pdf تاريخ الإطلاع يوم: 2015/06/02

**تتشابه** هذه الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تركيزها على الجانب المهاري لدى خريجي التعليم العالي، واستخدامها لنفس أداة الدراسة وهي الاستبيان.

**تختلف** معها في عينة الدراسة، حيث اعتمدت الدراسة السابقة على استقصاء طلبة السنة الرابعة بينما وجهت الدراسة الحالية نحو المسؤولين في المؤسسات في مختلف القطاعات، كما أن الدراسة السابقة ركزت على بعض المهارات بخلاف الدراسة الحالية التي حاولت تناول جميع المهارات المطلوبة في سوق الشغل.

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة في الجزء الخاص ببناء أداة الدراسة، والتوصيات المتوصل إليها.

❖ **دراسة Stefan Hennemann And Ingo Liefner 2010 بعنوان**

**"Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competencies Required"[1].**

**هدفت** إلى معرفة مدى تطابق مكتسبات خريج تخصص الجغرافيا بمتطلبات سوق الشغل بألمانيا، حيث شملت عينة الدراسة 257 من خريجي قسم الجغرافية بجامعة (Justus Liebig University)، الألمانية ممثلة لمجتمع الدراسة المكون من 700 خريج منذ إنشاء هذا القسم عام 1960م، وأداة البحث المستخدمة في هذه الدراسة كانت الاستبيان.

**النتائج** المتوصل إليها تتمثل في مايلي:

- أن التدريس التقليدي لا يُعّد الخريجين لسوق الشغل بشكل كاف؛
- هناك قصور في الكفاءات التي يتطلبها سوق الشغل، والمهارات القابلة للتحويل من وظيفة لأخرى.

**أوصت** الدراسة إلى ضرورة تبني نموذج للتدريس يتكون من ثلاثة عناصر هي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والقدرة على التحول؛

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في دراسة العلاقة بين مهارات مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل، وفي استخدامها نفس أداة البحث في الدراسة الميدانية.

**تختلف** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في أن الأخيرة سعت لمعرفة مدى تطابق المهارات المكتسبة لدى خريجي قسم الجغرافية بجامعة (Justus Liebig University)، مع متطلبات سوق الشغل بألمانيا، بينما الدراسة الحالية ركزت على قياس مدى التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الوظيفة في سوق الشغل في الجزائر من وجهة نظر المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات، كما تختلف في مجتمع الدراسة حيث ركزت الدراسة السابقة على خريجي قسم الجغرافية بجامعة (Justus Liebig University)، بينما

[1] Hennemann S & Liefner I, **Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competencies Required**. Journal of Geography in Higher Education, Vol. 32, No: 02, 2010, pp. 215–230.

ركزت الدراسة الحالية على مسؤولي المؤسسات المستفيدة من مخرجات التعليم العالي في مختلف القطاعات في الجزائر.

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة السابقة في الناحية التطبيقية فقد ساعدت في حصر المهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي وفي تحديد مجالات الاستبيان وبنائه.

❖ **دراسة Herath H & Ranasinghe A 2011، بعنوان**

**" Labour Market Prospects for Business Graduates in Sri Lanka "[1]**

**هدفت** هذه الدراسة لتقييم مستوى الرضا من أرباب العمل تجاه خريجي إدارة الأعمال، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم أصحاب البحث المقابلة والإستبيان لجمع البيانات من أرباب العمل، حيث ركز في بناء الإستبيان على محورين الأول حول أولوية التوظيف للعاملين، والمحور الثاني يقيس مستوى جودة خريجي إدارة الأعمال من وجهة نظر عينة الدراسة التي تتكون من (65) مدير تنفيذي في مؤسسة القطاع الخاص في سيريلنكا (Sri Lanka).

كانت أهمّ **النتائج** المتوصل إليها كما يلي:

أن أرباب العمل يفضلون دائما توظيف العمال المؤهلين لمنظماتهم، اعتقادا منهم أن المهنيين هم الأقدر مهارة وأكثر توجها نحو العمل من خريجي إدارة الأعمال لعدد من الأسباب:

- ضعف المهارات لدى خريجي إدارة الأعمال بشكل عام؛
- اعتقاد كثير من أرباب العمل في القطاع الخاص أن خريجي إدارة الأعمال يفتقدون إلى المهارات اللازمة للعمل بكفاءة في القطاع الخاص؛
- سوء العلاقة بين قطاع الصناعة والجامعات؛
- ضعف البرامج الدراسية وقدمها بحيث لا تستطيع إن تلبي توقعات أرباب العمل.

تمثل **توصيات** الدراسة في مايلي: يجب تحسين المهارات الأساسية لخريجي إدارة الأعمال وخاصة اللغة الإنجليزية ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، من أجل تفعيل الطلب نحو هذه الفئة بالتوازي مع الموظفين المؤهلين مهنياً في سوق الشغل.

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تركيزهما على معرفة مستوى خريجي التعليم العالي من وجهة نظر مستخدمي هذه الفئة، واستخدامهما لنفس أداة الدراسة وهي الاستبيان.

[1] Herath H & Ranasinghe A, **Labour Market Prospects for Business Graduates in Sri**, International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 1, No. 1, May 2011, On the web-site:http://www.ijssh.org/papers/5-H00086.pdf, See on: 23/12/2014, at: 21.00 , pp. , pp 62-30.

**تختلف** معها في مكان الدراسة حيث كانت الدراسة السابقة في سيريلنكا بينما الدراسة الحالية في الجزائر كما ركزت الدراسة السابقة على مخرجات إدارة الأعمال بينما الدراسة الحالية ركزت على مخرجات التعليم العالي بدون تحديد تخصص معين.

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة في الناحية التطبيقية، فقد ساعدت في تحديد مجالات الاستبيان وبنائه.

- ❖ **دراسة محسن ألظالمي، وأخرون، 2012 بعنوان "قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل (دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط)"[1].**

**استهدفت** الدراسة قياس مستوى جودة مخرجات التعليم العالي لتحديد نقاط القوة والضعف فيها، حيث صممت استبياناً بثمانية محاور أساسية تمثل أهم مخرجات الجامعة العراقية، وكانت عينة الدراسة مكونة من فئتين، الفئة الأولى من داخل الجامعة والمتمثلة في هيئة التدريس لبعض الكليات في جامعات الفرات الأوسط، أما الفئة الثانية فهي من خارج الجامعة وهم مدراء ومسؤولي معظم مؤسسات سوق الشغل في منطقة الفرات الأوسط، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج العينة.

انطلقت الدراسة من **الإشكالية الموالية:** إذا كانت مخرجات الجامعة العراقية لم تبلغ مستوى الطموح في مقاييس الجامعات العالمية، فهل تحظى بالمكانة المرموقة في مؤسسات سوق العمل العراقي؟

أما عن **النتيجة** المتوصل إليها خاصة في مايخص جودة الخريجين فقد أكدت كلا فئتي العينة أن جودة المستوى النوعي للخريجين - التي تعد الأكثر أهمية في مخرجات مؤسسات التعليم العالي - هي بمستوى متدني، ورغم إن مسؤولية ذلك ملقاة على عاتق الجامعات، إلا إنها ليست الجهة المقصرة دائما، إذ تعود أسباب ذلك إلى بعض العوامل المؤثرة على قرارت هيئة التدريس في الجامعات والبعض الآخر يعود إلى التدخل في قرارات الجامعة وتوجهاتها.

من بين **التوصيات** التي جاءت في هذه الدراسة:

- ضرورة منح الجامعات قدراً كبيراً من الاستقلالية وعدم التدخل في قراراتها العلمية لأجل تحقيق الجودة في كافة مخرجاتها ولاسيما المستوى النوعي لجودة الخريجين باعتبارهم من أهم مخرجات التعليم العالي؛
- التركيز على عمليات وبرامج التعلم وجعلها مرادفة لبرامج التدريس الاعتيادية كونها تعزز مستوى كفاءة المخرجات التعليمية وتسهم مساهمة كبيرة في ضمان جودة الخريجين.

**تتوافق** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تركيزهما على العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل من جهة وأن أداة الدراسة الإستبيان كانت موجهة لمسؤولي معظم مؤسسات سوق الشغل من جهة

[1] محسن ألظالمي، وأخرون، **"قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل (دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط)"**، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة المستنصرية العدد 90 /2012، ص ص 147- 171. على الموقع: http://www.iasj.net/iasj?func=issueTOC&isId=4023&uiLanguage=ar، تاريخ الإطلاع: 2016/01/04، على الساعة 10:57.

ثانية، إلا أن هذه الدراسة والسابقة لم تحدد المهارات التي يمكن من خلالها الحكم على مستوى جودة الخريجين من وجهة مسؤولي مؤسسات سوق الشغل وهذا يعد من أوجه **الاختلاف** مع الدراسة الحالية.

**استفاد** منها في تحديد مخرجات التعليم العالي خاصة في الشق النظري، أما الجانب التطبيقي فقد ساعدت هذه الدراسة في تحديد عينة الدراسة التي يمكن من خلالها معرفة مستوى الجودة في مخرجات التعلم العالي.

❖ **دراسة حورية بنت رديد بن ردة المسعودي، 2013، بعنوان "مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء"[1].**

**هدفت** الباحثة إلى تحديد مواصفات المخرجات التعليمية المتمثلة في المواصفات (التخصصية، المهنية، الشخصية، العامة)، والوقوف على المقترحات اللازمة للارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لتجويد القسم الأكاديمي وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث كانت إشكالية الدراسة تتمثل في "ما مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء؟".

**النتيجة** التي توصلت إليها الدراسة تمثلت في اتفاق عينة الدراسة على مفردات المواصفات التخصصية المهنية (12 مفردة)، المواصفات الشخصية (13 مفردة)، والمواصفات العامة (12 مفردة) التي ينبغي توفرها في خريجي قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية، جامعة أم القرى، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابتهم على المحاور على الترتيب (4.45)، (4.51)، (4.84) وهي مؤشرات تدل على وجود موافقة بشكل كبير.

**أوصت** الباحثة على ضوء الدراسة أن يتم تشكيل لجنة من المتخصصين في كل قسم من أقسام كلية التربية تعمل على تحديد مواصفات مخرجات العملية التعليمية التي ينبغي توفرها في الخريجين، والعمل على تحديثها بشكل دوري وفق المتغيرات العالمية والمتطلبات الحديثة، ومتابعة العملية التعليمية وفق هذه المواصفات ومن تمّ قياس المخرجات.

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في دراسة المهارات المطلوبة في مخرجات التعليم خاصة منها المهارات الشخصية والمهنية والعامة، وفي اعتمادها على الاستبيان في الدارسة الميدانية.

**اختلفت** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تركيزها على دراسة المهارات الواجب توفرها في مخرجات قسم من كلية التربية والتخطيط جامعة أم القرى بالسعودية بينما الدراسة الحالية تركز على المهارات الواجب توفرها في كافة مخرجات التعليم العالي بالجزائر، وكذلك في مجتمع الدراسة حيث اقتصرت الدراسة

[1] حورية بنت رديد بن ردة المسعودي "**مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء**" مذكرة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013م.

على استقصاء هيئة التدريس بينما الدراسة الحالية ركزت على مسؤولي المؤسسات في مختلف القطاعات والمستفيدة من مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل بالجزائر.

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة من الناحية النظرية في الجزء الخاص بالإطار المفاهيمي لجودة مخرجات التعليم العالي، أما من الناحية التطبيقية فقد ساعدت هذه الدراسة في بناء الاستبيان.

- **دراسة سالم بن سليم الغنبوصي، 2014 بعنوان "مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية"[1].**

**هدفت** هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطابق الوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس مع تخصصاتهم الأكاديمية، البالغ عددهم (7718) خريجا وخريجة، وهم يمثلون مجتمع الدراسة، تمكن الباحث من تحليل بيانات (5714 ) حالة لصلاحية بياناتهم، وهؤلاء يمثلون (74 %) من المجتمع الأصلي، وشملت متغيرات الجنس، والكلية، والتخصص، والوظيفة، وجهة العمل، وسنة التخرج، حيث تمحورت إشكالية الدراسة في ما مدى التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس في سوق العمل بسلطنة عمان؟

توصلت الدراسة إلى عدد من **النتائج**، أهمها ما يلي: بلغت نسبة التطابق بين تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس والوظائف التي شغلوها في سوق العمل (84.1 %)، بينما بلغت نسبة عدم التطابق (15.9%)، أما نسبة توظيف الخريجين حسب الجنس فقد بلغت نسبة الذكور (48.8 %) في القطاع الحكومي، وبلغت نسبة الإناث (51.2 %)، أما حسب القطاع فبلغت نسبة الذكور (89.1 %) في القطاع الحكومي، و(10.9%) في القطاع الخاص، بينما لدى الإناث بلغت (74.9%) في القطاع الحكومي، و(25.1%) في القطاع الخاص.

**أوصت** الدراسة بقيام دراسات ميدانية للتحقق من متطلبات سوق الشغل في سلطنة عمان والمهارات الضرورية للوظائف فيه من خلال معرفة عدد السنوات التي يقضيها الباحث عن العمل من خريجي جامعة السلطان في كل تخصص.

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في دراسة العلاقة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل.

**اختلفت** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في أن الأخيرة ركيزت على دراسة التطابق بين تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس والوظائف التي شغلوها في سوق الشغل، بينما الدراسة الحالية تدرس مدى تطابق المهارات المكتسبة لدى خريج التعليم العالي مع متطلبات الوظيفة في سوق الشغل بالجزائر.

[1] سالم بن سليم الغنبوصي **مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، العدد 01 /2014، ص ص 1-13.

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة في ما تعلق بدور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق متطلبات سوق الشغل، وبتوقعات سوق الشغل عن الكفاءات المعرفية والمهارية التي يتصف بها الخريجون، وانتقال الخريجين من حياة الجامعة إلى بيئة الشغل.

❖ **دراسة 2015 Hart Research Associates[1]، بعنوان**

**"Falling Short? College Learning and Career Success"**

أجرت هارت لأبحاث استطلاع على الانترنت نيابة عن رابطة الكليات الأمريكية والجامعات من 03-11 نوفمبر 2014م، دراسة حول التعليم الجامعي والنجاح الوظيفي بهدف معرفة وجهة نظر أرباب العمل نحو مخرجات التعليم الأكثر أهمية والأقدر على النجاح في اقتصاد اليوم، وحول أهمية التعليم التطبيقي في إعدد مخرجات التعليم الجامعي، حيث شملت هذه الدراسة (400) من أرباب العمل الذين يشغلون أكثر من (25) موظفا في القطاع الخاص والمنظمات غير الربحية.

خلصت **النتائج** إلى أن أرباب العمل يضعون قيمة كبيرة عند التعاقد على إثبات الكفاءة في المهارات والمعارف التي تشمل جميع التخصصات أهمها: مهارات الاتصال الكتابية والشفوية، ومهارات العمل الجماعي، واتخاذ القرارات الأخلاقية، ومهارات التفكير النقدي، والقدرة على تطبيق المعرفة من بين 17 مهارة في مجالات متعددة التي تم اختبارها؛

كما يؤكد أرباب العمل على نطاق واسع التركيز على أهمية التعلم التطبيقي في الكلية اليوم، حيث يعتقد (88 %) من عينة الدراسة أن إشراك الطلاب في مشاريع التعليم التطبيقي من شأنه أن يحسن التعلم ويساعد في النجاح الوظيفي للخريج؛

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تركيزهما على العلاقة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل من وجهة نظر مستخدمي هذه المخرجات.

**تختلف** معها في تركيز الدراسة السابقة على الانترنات في استطلاع آراء عينة الدراسة بينما الدراسة الحالية اعتمدت على توزيع مباشر للاستبيان، كما أن الراسة السابقة سعت لتحديد المهارات المطلوبة في سوق الشغل الأمريكي من وجهة نظر أرباب العمل بينما الدراسة الحالية سعت لمعرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر مسؤولي المؤسسات في سوق الشغل في الجزائر.

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة في الناحية التطبيقية فقد ساعدت في ضبط المهارات ومجالات الاستبيان وبنائه وتحديد عينة الدراسة التي يمكن أن تعطي صورة أكثر دقة على مستوى جودة مخرجات التعليم العالي.

---

[1] Hart Research Associates, **Falling Short? College Learning and Career Succes**, Hart Research Associates 1724 Connecticut Avenue, NW Washington, DC 20009, On the web-site: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015employerstudentsurvey.pdf, See on: 23/12/2015, at: 11.06 .

❖ دراسة Dyah Hening and David Koonce، 2015 بعنوان

**" Important Soft Skills for Engineers to Succeed in a Working nvironmne[1]"**

**هدفت** هذه الدراسة إلى معرفة المهارات الهامة التي من شأنها مساعدة المهندسين على النجاح في بيئة العمل من خلال فهم أعمق لوجهة نظر المهندسين نحو المهارات المهمة التي ستساعدهم على النجاح في بيئة العمل، حيث تمثلت إشكالية الدراسة في التساؤل "ما هي تصورات الطلاب من تجارهم في تطوير المهارات في إطار التعليم التعاوني"، وتألفت عينة الدراسة من (40) طالباً وخريج جامعة ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية**.** وأداة البحث المستخدمة كانت الاستبيان**.**

**توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها** أن المهارات الناعمة التي تعتبر مهمة تشمل مهارات الاتصال، مهارات القيادة، المهارات التنظيمية، ومهارات إدارة الأداء، ومهارات التعامل مع الآخرين والمهارات السياسية، ومهارات الإدارة الذاتية، بالإضافة إلى تلك المهارات اقترح المشاركون أيضا مهارات إضافية أهمها مهارات العمل الجماعي ومهارات اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات**.**

تتلخص **توصيات** الدراسة في الدعوة إلى اعتماد هذه المهارات كأداة لقياس أداء المهندسين وفي تطوير مهاراتهم في المستقبل**.**

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تركيزهما على دراسة مهارات مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل، وفي استخدامها نفس أداة البحث في الدراسة الميدانية**.**

**تختلف** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في أن الأخيرة ركزت على محاولة تحديد المهارات الواجب توفرها في تخصص الهندسة ومن وجهة نظر طلبة جامعة ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، بينما الدراسة الحالية ركزت على قياس مدى التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الوظيفة في سوق الشغل في الجزائر من وجهة نظر المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات**.**

**استفاد** الباحث من هذه الدراسة السابقة في الناحية التطبيقية فقد ساعدت في حصر المهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي وفي تحديد مجالات الاستبيان وبنائه**.**

❖ دراسة Norhanim A. Razak & Hamimi Omar، 2015 بعنوان

**"Assessing Students' Knowledge and Soft Skills Competency in the Industrial Training Programme: The Employers' Perspective"**

**الهدف الرئيسي من هذه** الدراسة هو تقييم المعرفة والمهارات لأداء طلاب جامعة اوتارا ماليزيا (UUM) المشاركة في برنامج التدريب الصناعي من وجهات نظر صاحب العمل، حيث تتكون عينة الدراسة

[1]Dyah A H & David K, **Important Soft Skills for Engineers to Succeed in a Working Environment**, International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Dubai, United Arab Emirates (UAE), March 3–5, 2015, On the web-site: http://ieomsociety.org/ieom_2015/papers/431.pdf, See on: 23/12/2016, at: 10.00 ,pp 1410-1415.

من (438) منظمة من مختلف القطاعات، وقد تجاوبت (61.5 %) منظمة من المنظمات المشاركة في الاستطلاع، تمّ استخدام استبيان يتكون من خمسة أبعاداً للمهارات وهي: المعارف الأساسية، ومهارات الاتصال والمهارات العملية، والقيادة، الالتزام والانضباط في العمل[1].

**تشير نتائج** هذه الدراسة إلى أن أرباب العمل راضون عن المعرفة والمهارات والكفاءات التي يرسمها الطلاب جامعة (UUM) في إعداد أنفسهم لبيئة العمل الحقيقية، كما أظهرت نتائج الدراسة رضا أصحاب العمل في قطاع الخدمات على أداء الطلبة في جميع أبعاد المهارات التي تمّ قياسها، كما بينت نتيجة الدراسة أن رضا أرباب العمل في القطاع الصناعي والتجاري عن المهارات العملية كانت متدنية، أما بخصوص مهارات الاتصال فقد كان مستوى الرضا مقبولاً.

**أوصت** الدارسة على ضرورة تعزيز المعارف الأساسية لدى الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية، والتركيز على بعض المهارات القيمة المضافة عند وضع برامج التدريب التقنية مثل الطب والهندسة والعلوم البحتة، كما أوصت الدراسة عند وضع مناهج في المستقبل الأخذ بعين الاعتبار بعض الاختلافات المحتملة من المهارات بين الخريجين المحليين والخارجيين، وخاصة في مجال الدراسات الإدارية.

تفيد المهارات السالفة الذكر مؤسسات التعليم العالي المحلية في وضع المنهج الأفضل الذي يساعد على إنتاج رأس المال البشري.

**تتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في دراستها العلاقة بين مهارات مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل، وفي استخدامهما نفس أداة البحث في الدراسة الميدانية وعينة الدراسة المتمثلة في أرباب العمل.

**تختلف** الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في كون الأخيرة سعت لتقييم المعارف الأساسية، ومهارات الاتصال والمهارات العملية، والقيادة، الالتزام والانضباط في العمل لطلاب جامعة (UUM) المشاركة في برنامج التدريب الصناعي من وجهات نظر أصاحب العمل، بينما الدراسة الحالية ركزت على قياس مستوى المهارات الشخصية والمهنية والمعرفية والعامة لدى مخرجات التعليم العالي في الجزائر من وجهة نظر المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات.

**استفاد** الباحث من الدراسة السابقة في ما يتعلق بضبط المواصفات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي، وبتوقعات سوق الشغل عن الكفاءات المعرفية والمهارية التي يتصف بها الخريجون نظرياً، كما ساعدت في تحديد مجالات الاستبيان وبنائه في الدراسة التطبيقية.

[1]Hamimi O, et al, **Assessing Students' Knowledge and Soft Skills Competency in the Industrial Training Programme: The Employers' Perspective** Review of European Studies; Vol. 8, No. 1, 2016, On the Web-site: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/view/52349 , See on: 22/08/2016, At: 09: 53, pp. 123-133.

### 3. هيكلة الدراسة

تم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول تهدف في مضمونها إلى ضبط الإطار العام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي نظرياً، وبعد ذلك تشخيص قطاع التعليم العالي في الجزائر وتقييم برامج دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل في الجزائر، ثمّ تحديد مستوى جودة مخرجات التعليم العالي والحلول المقترحة من طرف عينة الدراسة لتحسن جودة مخرجات التعليم العالي وفي أخر الدراسة تمّ تقديم نموذج مقترح يساعد على تحقيق التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر.

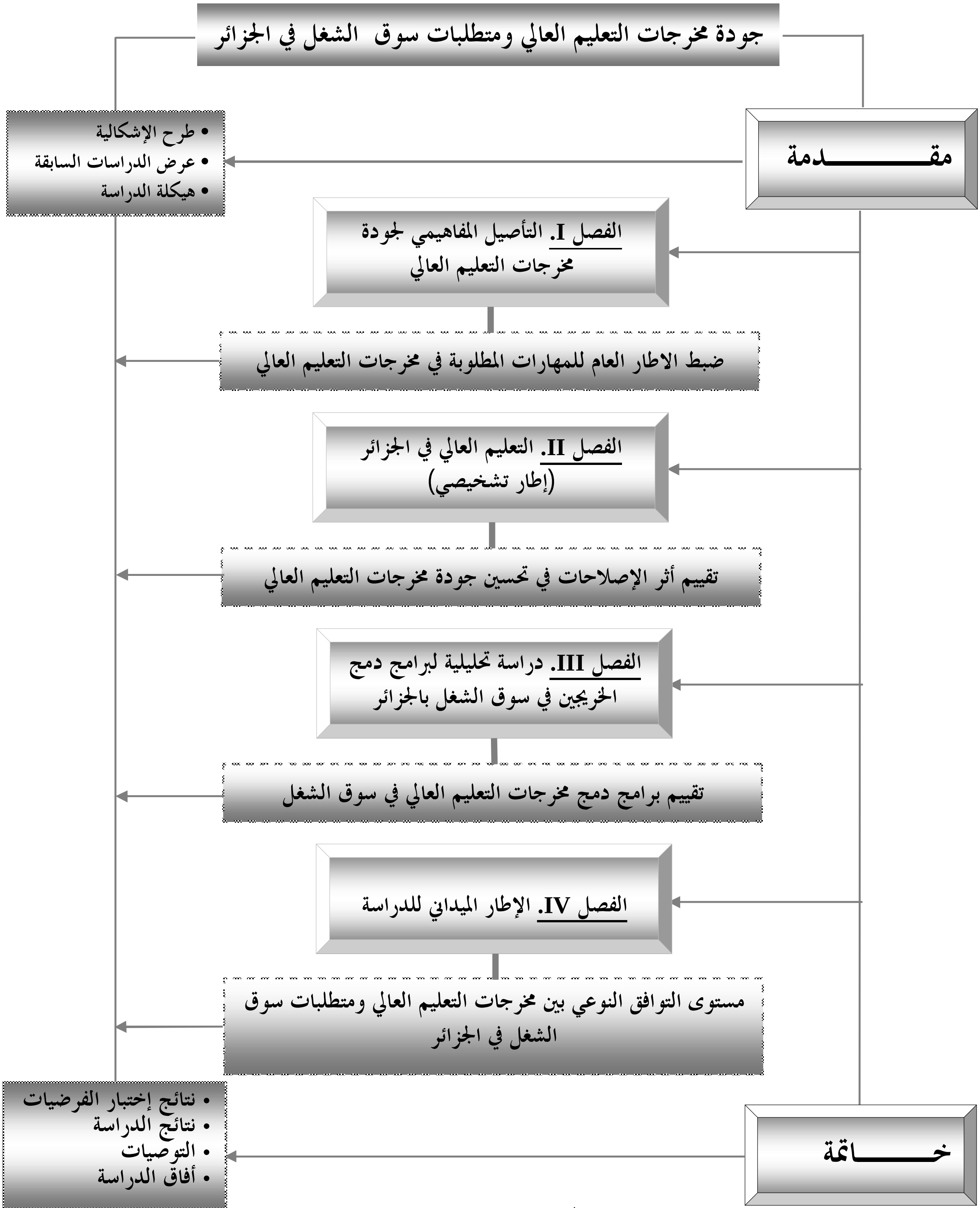
يتناول الفصل الأول الإطار المعرفي للجودة من خلال التطرق لمفهومها وأبعادها وأهم روادها، ثمّ دراسة موضوع الجودة في التعليم العالي من حيث المفهوم وخطوات تطبيقها ومناقشة معايير تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، وفي أخر الفصل تمّ تناول جودة مخرجات التعليم العالي بتحليل المواصفات المطلوبة في هذه المخرجات وعرض الأساليب الكفيلة بتحقيق ذلك .

. يتطرق الفصل الثاني من هذه الدراسة إلى دراسة قطاع التعليم العالي في الجزائر من خلال عرض الواقع والإصلاحات المعتمدة في هذا المجال مع تقييم نتائج تطبيق نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي، وذلك بعد التطرق إلى الإطار النظري للتعليم العالي ودوره في التنمية الاقتصادية من خلال تلبية متطلبات سوق الشغل من الإطارات والكفاءات.

هدف الفصل الثالث إلى دراسة وتحليل برامج وأجهزة دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل، حيث تمّ التطرق في المبحث الأول إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بسوق الشغل ثم دراسة حالة سوق الشغل في الجزائر، وفي المبحث الثاني الأدبيات النظرية المتعلقة بسياسة التشغيل ودراسة السياسات المنتهجة في الجزائر بخصوص التشغيل، أما المبحث الأخير من هذا الفصل فقد خصص إلى دراسة البطالة والتشغيل في وسط خريجي التعليم العالي، من حيث تحليل وتقييم السياسات المنتهجة في دمج وتشغيل خريجي التعليم العالي في الجزائر .

يسعى الفصل الرابع إلى تقييم مستوى جودة مخرجات التعليم العالي ميدانياً، وذلك من خلال تحديد الاتجاه العام لوجهة نظر عينة الدراسة حول واقع المهارات (الشخصية، المعرفية، المهنية، العامة)، بالإضافة إلى تحديد المجالات والمقترحات التي يمكن أن تساهم في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي وفق وجهة نظر عينة الدراسة، ثم اقتراح نموذج يتوافق مع ما خلصت إليه هذه الدراسة، وذلك بعد عرض للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، والأساليب الإحصائية المستعملة، الشكل أدناه يبين التصميم الهيكلي من المقدمة إلى الفصول إلى الخاتمة ومكانة كل ذلك في الدراسة:

**الشكل رقم (1): التصميم العام للدراسة**




**المصدر:** من إعداد الباحث

### 1.3. صعوبات الدراسة:

تجدر الإشارة إلى أنه في أغلب الحالات تواجه الباحث عند إعداده لدراسة موضوع ما بعض الصعوبات، واجه الباحث في هذه الدراسة عدد اً من الصعوبات تمثلث في:

- صعوبة حصر وتحديد مؤشرات قياس جودة مخرجات التعليم العالي نظراً لوجود أطر مختلفة تحدد هذه المؤشرات، (مؤشرات مقترحة من قبل الباحثين، مؤشرات خاصة بكل مؤسسة تعليم على حده، مؤشرات الهيئات الوطنية والإقليمية.....إلخ)؛
- صعوبة الحصول على إحصائيات وطنية حديثة بخصوص مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تساعد على تحليل موضوع الدراسة مثل حجم التخصصات وعدد المتخرجين في كل التخصصات ....)؛
- صعوبة الحصول على إحصائيات تساعد في ضبط حجم عينة الدراسة؛
- صعوبة توزيع وجمع الاستبيان على اعتبار أن العينة المستهدفة تضم كل مسؤول مشرف على موظفين أصحاب شهادات عليا في مختلف المؤسسات وفي كافة القطاعات؛
- عدم توفر معلومات دقيقة خاصة بوضعية سوق الشغل، وخاصة تلك المتعلقة بتوظيف خريجي التعليم العالي خلال الفترة الأخيرة؛
- ضعف تجاوب المسؤولين في إرجاع الاستبيان في الأوقات المتفق عليها.

I

الفصـــل الأول

# التأصيل المفاهيمي لجودة مخرجات التعليم العالي

## تمهيـــد

تعتبر مخرجات مؤسسات التعليم العالي أساساً للعملية التعليمية ككل، وتعد عملية إعدادهم بالعدة المناسبة بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل بمفهومه الحديث الذي لا يحتاج إلى إطارات مؤهلة علميا وحسب، بل يجب أن تتسلح هذه الإطارات بمجموعة من القدرات والمهارات المتنوعة التي تستطيع أن تغطي المجالات المهنية اللازمة للعملية التنموية.

يتطلب نجاح هذه المؤسسات في توفير خريجين ذوي مهارات عالية تلبي طموحات الطلبة وسوق الشغل، البحث عن الأساليب الإدارية التي يمكن أن تساعدها على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية، وتمكنها من تحقيق مبدأ إنسجام العملية التعليمية مع متطلبات سوق الشغل وخطط التنمية الشاملة.

ومما لاشك فيه أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة بما يتضمنه من عمليات وأدوات وأنظمة تمثل فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكلاً أو نظاماً إدارياً شاملاً يقوم على أساس إحداث تغييرات جذرية لكل ما هو متعلق بالنظام التعليمي، بحيث يشمل الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية السائدة والأنماط المعمول بها للوصول إلى تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، مما يضمن لها توفير خريجين ذوي مهارات عالية تلبي طموحات الطلبة وسوق الشغل.

.سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الإطار المعرفي للجودة من خلال تناول مفهومها وأبعادها وأهم روادها، ثمّ دراسة موضوع الجودة في التعليم العالي من حيث المفهوم وخطوات تطبيقها ومناقشة معايير تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، وفي أخر الفصل سيتم الوقوف على جودة مخرجات التعليم العالي بتحليل المواصفات المطلوبة في هذه المخرجات من خلال عرض بعض النماذج الدولية وتقييم التجربة الجزائرية في هذا المجال، ثمّ عرض الأساليب الكفيلة بتحقيق ذلك من خلال المباحث الموالية:

- **الأسس الفكرية للجودة:** يتطرق هذا المبحث إلى التطور التاريخي لمفاهيم للجودة وأهم روادها وإسهاماتهم في هذا المجال، قبل التحدث عنها في قطاع التعليم العالي؛
- **الإطار المعرفي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:** يتناول هذا المبحث المفاهيم المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وكذا خطوات تطبيقها ومؤشرات تحقيقها في التعليم العالي؛
- **الأدبيات النظرية لجودة مخرجات التعليم العالي:** يتعرض هذا المبحث إلى مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي، ثمّ تحديد الاطار العام للمهارات المطلوبة في هذه المخرجات، ووسائل تحسين جودتها.

## 1.I. الأسس الفكرية للجودة

يعتبر مصطلح الجودة مصطلحاً اقتصادياً فرضته ظروف التقدم الصناعي والثورة التكنولوجية في العصر الحديث، حيث اهتمت الدول الصناعية بمراقبة جودة الإنتاج من اجل كسب ثقة المشتري، يتطرق هذا المبحث إلى المفاهيم المرتبطة بالجودة والخلفية التاريخية لها، وإلى أهم الأفكار التي قدمها رواد الجودة في هذا المجال.

### 1.1.I. الجودة... المفهوم

مفهوم الجودة من المفاهيم التي يعتريها بعض الغموض ويختلف من سياق لآخر، إذ لا يوجد إجماع بين المختصين حول تعريف واضح ومحدد لارتباط الجودة بمتطلبات وتوقعات المستفيدين منها، على الرغم من أن كثير من الخبراء اتفقوا على أن الهدف من الجودة هو إرضاء المستفيد، لذا فإن الفهم الحقيقي لمفهوم الجودة يعتبر أحد الركائز الأساسية في تطبيق ونجاح جودة المنظمة.

#### 1.1.1.I. مفهوم الجودة

**لغة:** تعددت الآراء التي أوردها المهتمون بموضوع الجودة في وضع تعريف محدد لمعنى ومضمون الجودة وذلك لتعدد جوانبها، ففي اللغة أشار المعجم الوسيط إلى أن جاد (جَودَةً وجودَة )صار جيداً وفعل الشيء الجيد وجَوّدَ الشيء حسنه[1].

عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا[2].

أما معنى الجودة (Quality) في اللغة الإنجليزية، كما جاء في قاموس (OXFORD) " أن الجودة درجة التمييز أو الأفضلية"[3].

**اصطلاحا** الجودة تعني المطابقة للاحتياجات وانخفاض معدل الفشل كما تعني الريادة والامتياز في عمل الأشياء، وتعني أيضاً تحقيق أهداف المستفيدين ورغباتهم باستمرار [4].

يرجع مفهوم الجودة (Quality) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة[5]، وقديما كانت تعني الدقة والإتقان متجسدة في الآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها، أو لاستخدامها للحماية، وحديثا تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم

---

1 ناصر سيد احمد، وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 2008، ص 145.

2 أبن منظور، **لسان العرب**، المجلد (3)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت 2000، ص 234.

3 عيسى قدادة، وآخرون، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "بحوث ودراسات"**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 78.

4 الطيب عبد الوهاب، محمد مصطفى، **الجودة في التعليم**، المجلة العلمية، جامعة الزعيم الأزهري، السودان، العدد 01، جانفي 2008، ص 57.

5 سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 18.

الإدارة وظهور الإنتاج الكبير والثورة الصناعية وظهور الشركات الكبرى وازدياد المنافسة، إذ أصبح لمفهوم الجودة أبعاد جديدة ومتشعبة[1].

هناك ثلاثة مداخل أساسية لتقريب مفهوم الجودة، حيث تعتبر انعكاسا للمنفعة المتحققة لطرف ما من هذه الأطراف الثلاثة وهي:[2]

**1.1.1.1.I. مدخل المستهلك:** من بين التعاريف التي يمكن ذكرها في هذا المدخل ما يلي:

جوران (Juran) الذي يعرف الجودة بأنها "مدى ملاءمة المنتج للاستخدام"[3]، أما (Deming) يعرفها بأنها "أن الجودة يجب أن ترضي حاجات المستهلك الحالية والمستقبلية"، ويذهب (Evans)، للإشارة إلى تعريف آخر للجودة في إطار التعريفات السابقة حيث يرى (Kaoru Ishikawa) بأنها بأنها "قدرة الاستجابة للزبون"[4].

ترى كل من الجمعية الأميركية للجودة والمنظمة الدولية للتقييس- هيئة المواصفات العالمية- (ISO) الجودة بأنها "الدرجة التي تشبع فيها الحاجات الظاهرة والضمنية للمستهلك من خلال جملة الخصائص الرئيسية المحددة مسبقا"[5].

تركز التعاريف السابقة على ضرورة الاهتمام بالمتطلبات الظاهرية التي يرغب المستهلك في ملاحظتها في السلع والخدمات فضلاً عن تلمسه للمنافع المحققة من استخدام هده السلع بما يلبي حاجاته الضمنية.

**2.1.1.1.I. مدخل المنتج:** حسب هذا المدخل تتحقق الجودة إذا تطابقت احتياجات العميل مع مواصفات المنتج المحدد بموجب مواصفات معلنة أو قانون،...الخ[6]، من بين التعاريف المقدمة وفق هذا المدخل مايلي:

تعرف الجودة "أنها صفات أو خصائص يمكن قياسها وتحديد كميتها"[7]، ويعرفها (Crosby) بأنها "المطابقة للمتطلبات أو للمواصفات"[8]، أما ( Kwan) يرى أن تعريف الجودة يتلخص في قدرة المؤسسة على: على:

- إنتاج وتقديم خدمة استثنائية مميزة عن المؤسسات الأخرى؛
- تقديم خدمة تقترب من الكمال؛
- العمل بما يتناسب مع الأهداف المنشودة؛

---

[1] زيد منير عبوي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار كنوز المعرفة للنشر، عمان، الأردن، 2006، ص 32.

[2] نجلاء محمد قيلي عبد الرزاق، **تقييم فعالية معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي "دراسة حالة كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات – جامعة النيلين-"**، مذكرة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 2011، ص 19.

[3] Febrina.F.T& Mustika.S.P, **Mothers Perception, Attitude, and Willingness to Purchase towards Baby Formula**, Journal of Economics and Behavioral Studies, Vol. 5, No. 8, ISSN: 2220-6140, Aug 2013, p 513.

[4] Philippe D, **Conduire une démarche qualité**, Edit. Eyrolles, 4ème édition, Paris, 2001, p. 20.

[5] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **الجودة في التعليم الجامعي بالعالم الإسلامي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 82.

[6] **نفس المرجع**، ص 81.

[7] يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 57.

[8] عيسى قدادة، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 79.

- تحقيق أرباح مالية أكثر؛
- إحداث تغيير في خدماتها وإنتاجها بما يتناسب مع حالة العرض والطلب في السوق.

استناداً على التعاريف السابقة فإن الجودة تتمثل في تحديد الصفات المتمثلة في المتانة وإمكانية التحميل والصلابة، والقدرة على قياس الخصائص المطلوبة في المنتج والتي هي قادرة على تحقيق رغبات المستهلك.

**3.1.1.1.I. مدخل المجتمع:** يرى (Evan) أن هناك وجهة نظر حديثة للجودة جاءت من اليابان قدمها المهندس (Genichi Taquchi) تعرف الجودة "باعتبارها تفادياً للخسارة التي يسببها المنتج للمجتمع بعد إرساله للمستهلك"، ويشمل ذلك الخسائر الناجمة عن إخفاق المنتج في تلبية توقعات المستهلك، والإخفاق في تلبية خصائص الأداء، والآثار الجانبية المؤذية التي يسببها المنتج كالتلوث والضجيج، والتي تقود إلى آثار صحية سيئة وتكاليف اجتماعية أخرى.

إذن على ضوء ما سبق ذكره، يتضح الاختلاف الواضح في تعريف الجودة، إلا أن الجودة بمعناها العام تعني، المنتجات والخدمات ذات الجودة العالية، والتي تكون قادرة على الوفاء برغبات العملاء ومتفقة مع توقعاتهم أو أكثر منها، مما يؤدي إلى تحقيق الرضا والسعادة لديهم.

**2.1.1.I. المصطلحات المرتبطة بالجودة**

هناك بعض المصطلحات التي تحدث نوعا من اللبس والغموض للبعض عند الحديث عن مفهوم الجودة، وعليه لابد من توضيحها لإزالة ذلك اللبس وهي:[1]

- **تخطيط الجودة:** هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على وضع أهداف الجودة، ويحدد العمليات التشغيلية الضرورية والموارد الأخرى المرتبطة بتحقيق أهداف الجودة؛
- **ضبط الجودة:** جزء من إدارة الجودة يهتم بتلبية متطلبات الجودة، ويشمل الأساليب والأنشطة الهادفة إلى مراقبة العمليات والحد من أسباب عدم المطابقة في جميع مراحل تحقيق المنتج، بمعني يركز على تلبية معايير الجودة[2]، وينظر عادة إلى ضبط الجودة على أنه وسيلة للكشف عن العيوب وليس لمنع حدوثها؛
- **ضمان الجودة:** جزء من إدارة الجودة يركز على توفير الثقة بأن معايير الجودة سيتم تلبيتها، من خلال جملة من الأنشطة المنهجية المخطط لها والمطبقة ضمن نظام الجودة، ويؤكد هذا المفهوم على مبدأ الوقاية، باعتماد أساليب ضبط موثقة على الأنشطة المنفذة في جميع مراحل تحقيق المنتج؛
- **تحسين الجودة:** هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على زيادة المقدرة على تحقيق معايير الجودة من حيث فاعليتها وكفاءتها، من خلال تحقيق أفضل ضبط لجميع الأنشطة والعلميات، ويعد تحسين الجودة أساساً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة؛

[1] بابكر مبارك عثمان، **المدخل لإدارة الجودة الشاملة**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2006م، ص ص 26-27.

[2] إيهاب عبد الر زاق حسين الحيالي، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل**، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4/4/ 2013، ص 572.

- **إدارة الجودة:** كافة أنشطة التنسيق المتعلقة بتوجيه وضبط المنظمة فيما يخص الجودة، من خلال الاستعانة بطرائق تحقيق الجودة مثل التخطيط، وضبط الجودة، وتأكيد الجودة، وتحسين الجودة.

### 3.1.1.I. أبعاد الجودة

توجد أبعاد ومفردات لقياس الجودة، إلا أن هناك تباين في آراء الباحثين حول عدد الأبعاد الأساسية للجودة، غير أن المؤسسة بإمكانها دراسة وتحليل جميع الأبعاد التي يتناولها الباحثون، وترى ما يناسب المؤسسة أكثر، وما يهتم ويركّز عليه المستفيد، وتأخذ به وتركّز عليه.

يرى الباحث (Kotler) أن للجودة خمسة أبعاد أساسية هي (الضمان، والاعتمادية، والاعتناق، والاستجابة، والتجسيد المادي)، ومن وجهة نظر الباحث (Massy) فإن للجودة أربعة أبعاد أساسية هي (التفوق، وتحقيق و/أو تجاوز التوقع، والقيمة، ومواءمة المواصفات)، أما الباحث (Lovelock) فيؤكد على أن لجودة الخدمة عشرة أبعاد أساسية هي ( الكفاية، الجدارة)، والاعتمادية، والمجاملة (التعامل)، والاستجابة، وفهم الزبائن/ المستفيدين، والأمان، والمصداقية،، وإمكانية وسهولة الحصول على الخدمة، والاتصالات، والتجسيد المادي)[1]، ويمكن تحديد الأبعاد الشائعة منها على النحو الآتي:[2]

- **الأداء:** يشير هذا البعد إلى الخصائص الأساسية في المنتج؛
- **الهيئة:** وهي الخصائص المكملة للخصائص الرئيسية، والتي تضيف قيمة لجودة المنتوج؛
- **المعولية:** وتشير إلى الاتساق والثبات في الأداء، وعدم تكرار الأعطال وأن يكون جاهزاً وقت الطلب؛
- **المطابقة** :تمثل درجة تتطابق المنتوج مع مواصفات التصميم؛
- **المتانة:** تشير إلى معدل العمر الاقتصادي للمنتوج قبل الاستهلاك أو الاستبدال؛
- **الجمالية:** تشير إلى الهيئة الخارجية للمنتوج، والشعور الذي تثيره لدى المستهلك؛
- **إمكانية تقديم الخدمة:** تعني سهولة التصليح وسرعته وحسن تصرف القائم بعملية التصليح وكفاءته.

إن هذه المعايير التسعة التي يعتمدها المستفيد لتقييم الجودة ليست بالضرورة مستقلة عن بعضها البعض، بل أن بعض المعايير متداخلة فيما بينها وقد تكون أحياناً مكملة لبعضها البعض، على أن هذا لا يعني وجوباً توافرها جميعاً في جميع المنظمات وذلك لاختلاف المنظمات في وظائفها وأعمالها، لهذا بإمكان مؤسسات التعليم العالي الاسترشاد بهذه الأبعاد لتؤدي مهمتها على أفضل وجه.

### 2.1.I. التطور التاريخي لمفاهيم الجودة

يلاحظ من خلال دراسة عمق الحضارة الإنسانية للبشر في البحث عن الجودة أن لها جذوراً تاريخية قديمة جداً، وإن الافتراض الذي جاءت به الكتابات الحديثة الذي يُرجع الجودة إلى أيام الثورة الصناعية أو قبلها

---

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 28.

[2] يوسف حجيم الطائي وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 221.

بفترة زمنية ليس صحيحا، وذلك لأن المتفحص للتاريخ والحضارات البشرية يجد أن جذور الجودة تمتد إلى الزمن قبل الميلاد أو أكثر بكثير من ذلك.[1]

### I.1.2.1. الجودة في الحضارات القديمة

تُنسَب أقدم الاهتمامات في الجودة إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد في الحضارة البابلية إبان حكم أشهر ملوكها حمورابي (حوالي سنة 1700 قبل الميلاد)، فقوانين حمورابي المشهورة التي تضمنت (282 قانونا) منها قانون يخص التجارة أوجب على من يُقدم ما هو غير جيد أو ناقص القيمة في السلعة أو الخدمة التي يتاجر بها القيام بإصلاح العيب[2]، والذي جاء في أحد بنوده المتعلقة بالفصل في موضوع النزاع، معاقبة المقصرين الذين يقدمون المنتج المخالف للجودة المتفق عليها ،وبإنزال أقصى العقوبات، لذلك فقد أصبح مقدمي السلع والخدمات يتقنون صنع منتجاتهم.

أما الحضارات الأخرى مثل الحضارة الفرعونية، هي أيضا نصت على إجراءات وقواعد عمل يجب الالتزام بها وخاصة القوانين التي يصدرها الكهنة في إتقان صنع الأشياء، ويتمثل ذلك في طريقة بناء الأهرامات وتحنيط الموتى، كذلك توجد كثير من الآثار التي ظلت شاخصة إلى يومنا هذا رغم عتو الزمن عليها وما تمتاز به من جودة في العمل وإتقانه، مثل سور الصين العظيم[3].

### I.2.2.1. الجودة في الإسلام

يعد مفهوم الجودة من المفردات الإسلامية على الرغم من جدته، وقد وردت ألفاظ قي القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بمعنى الجودة أهمها:

- **الإحسان:** يعني فعل ماهو فوق الواجب، وإتيان الشيء على أحسن وجه، قال تعالى: ﴿وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾[4]، وقوله عز وجل: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلإِحْسَانِ... ﴾[5].
- **الإتقان:** وهو الإتيان بالعمل بطريقة محكمة، قال تعالى ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾[6]، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:« إِنّ اللَّهَ تَعَالى يُحِبّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ »[7].

---

[1] مأمون الدراكة، طارق الشلبي، **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص 19.

[2] يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 62.

[3] مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 40.

[4] سورة البقرة، الآية 195.

[5] النحل الآية 90.

[6] سورة النمل، الآية: 88.

[7] محمد ناصر الدين الألباني. **سلسلة الأحاديث الصحيحة**، مجلد 3، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية 1995، ص 106.

- **التسديد:** أن يقول الإنسان القول السديد، ويعمل العمل السديد، وهو الإصابة في أقواله وأفعاله من كل وجه، قال صلى الله عليه وسلم « قَارِبُوا وَسَدِّدُوا وَاعْلَمُوا أَنَّهُ لَنْ يَنْجُوَ أَحَدٌ مِنْكُمْ بِعَمَلِهِ، قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ: وَلا أَنْتَ، قَالَ: وَلا أَنَا إِلا أَنْ يَتَغَمَّدَنِيَ اللَّهُ بِرَحْمَةٍ مِنْهُ وَفَضْلٍ»[1].

يوجد في الحضارة العربية الإسلامية شواهد كثيرة وفي مختلف المجالات تبين اهتمام المسلمين بإتقان الأعمال والمنتجات والخدمات وجودتها، من هذه الشواهد يمكن ذكر مايلي:[2]

- **هندسة الري وشق الجداول:** فقد بلغ ري العراق في زمن العباسيين ذروة تقدمه وازدهاره، فكان مصدر رفاه شمل الدولة بأسرها، إذ اتسعت الزراعة باستصلاح قسم كبير من الأراضي المغمورة، وشقت ترع كبيرة بحيث استغل أكثر ما في نهري دجلة والفرات من المياه، وأسس نظام ري واسع يسند على أساليب عملية، وكانت الحكومة تراقب كافة الأمور المختصة بالزراعة مراقبة دقيقة، وتشرف على إنشاء الجداول وصيانتها وإصلاحها، وعلى جميع أعمال الري.

- **النشاط العمراني:** لا يقتصر النشاط العمراني على المتانة، بل يصاحبه اهتمام بالنواحي الجمالية (وهي صفة من صفات الجودة اليوم)، فالقاهرة في أول وضعها كانت مدينة حدائق، فيذكر أن كل الدور كانت منفصلة بعضها عن بعض، حتى أن أشجار إحداها لا تبلغ حائط الأخرى، ومدينة الأبله في البصرة وصفها المؤرخون بأنها مدينة على حافتي النهر فيها قصور وبساتين متصلة كأنها بستان واحد قد مدت على خيط واحد، أو غرست في يوم واحد.

- **المنتجات الصناعية:** اشتهرت مدن كثيرة على عموم العالم الإسلامي بجودة منجاتها الصناعية، حتى غدت مطلوبة خارج أقطارها، فمثلا اشتهرت دمشق على أيام الأمويين بنسيجها المسمى (بالدمشقي)، ونظرا لجودة المنسوجات الشامية ووفرتها فما لبثت حتى أخذت طريقها إلى الأسواق الخارجية، ويذكر أن الكوفة اشتهرت بصناعة الخز الذي لاقى رواجا كبيرا في الأقطار الإسلامية كافة، واشتهرت الأندلس بمنسوجاتها حتى أصبحت معروفة في كثير من الأقطار، وتصدر إلى الشرق العربي والشمال الأوربي، فكانت مدينة المرية تضم حسب ما أورده المقري (4800) نول وفي قرطبة (13000) حائك.

- **مجال التعليم:** في العصر العباسي المتأخر ظهرت أول مدرسة (جامعة) وهي الجامعة المستنصرية التي لا تزال شاخصة بجمال هندستها وإطلالتها على ضفة نهر دجلة اليسرى، التي أمر ببنائها الخليفة العباسي المنتصر بالله في سنة (625 هـــ)، وهي أول مدرسة اعتنت وطبقت معايير للجودة في بنائها ومدرسيها وطلبتها ومناهجها الدراسية وكتبتها وتوفير المستلزمات المادية الكافية للعاملين فيها من مدرسين وطلبة وعمال آخرين،

---

[1] شرح يحيى بن شرف النووي محي الدين أبو زكريا، **صحيح مسلم شرح النووي**، الجزء 17، دار المنار للطبع والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003، ص 298.

[2] مهدي صالح السامرائي، **مرجع سبق ذكره**، ص 41.

وفي المجال الفكري يقول العلامة ابن خلدون في مقدمته: على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته.

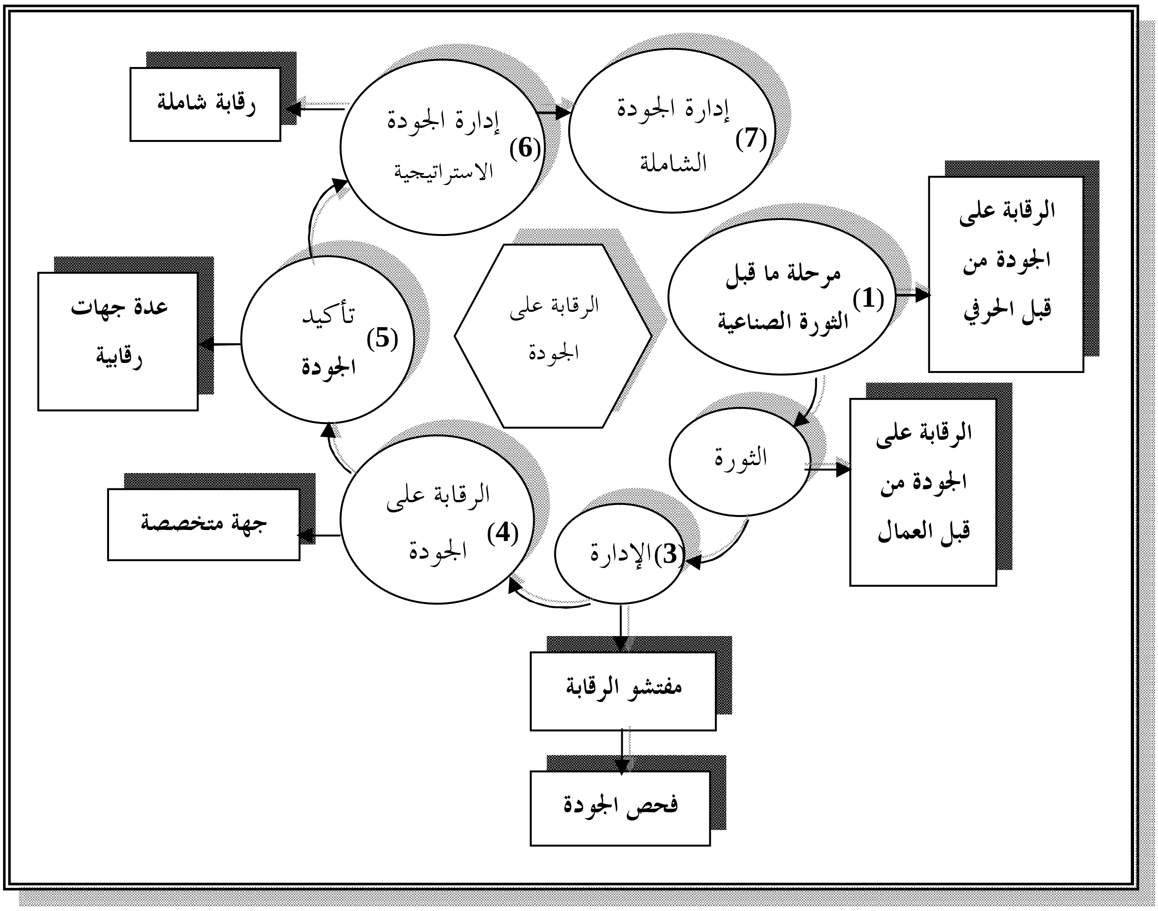
وأخيراً يمكن الإشارة إلى أن موضوع الجودة والإخلاص في العمل هو تلبية لأوامر الشريعة الغراء، وضرورة تقتضيها مصلحة العمل، وهذا يتطلب قدوة عملية تتمثل في القائد، كما كان الرسول (صلى الله عليه وسلم) في هديه وسيرته مثالاً أعلى يحتذى في جميع جوانب حياته حيث إن إتقان العمل من ثوابت حياته، فجاء الصحابة أفضل جيل وحقق أكبر الإنجازات في التاريخ في زمن وجيز وبمستويات عالية من الأداء[1].

### 3.2.1.I. مراحل الجودة في العصر الحديث

تعد الثورة الصناعية التي حدثت في القرن الثامن عشر بعد الميلاد حدثا مهما في تاريخ البشرية الحديث، وإلى نتائجها ينسب جانبا من التطور في مفهوم الجودة وصيغ التعامل معها.

يصنف (Feigebaum 1993م) وتحذو حذوه الأمانة العامة للمنظمة العربية للمواصفات والمقاييس (1985م) تطور مفهوم الجودة إلى (5) مراحل[2]، يوضح الشكل أدناه تلك المراحل وأدناه عرضا لها:

**الشكل رقم (I -1): مراحل تطور الجودة**




**المصدر:** يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 64.

---
[1] **نفس المرجع السابق**، ص ص 31- 43.
[2] يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 63.

يبين الشكل أعلاه مراحل الجودة وفق مادرج أغلب الكتاب والباحثون وأصحاب الاختصاص علي تقسيمها وفقاً إلى مايلي:[1]

**1.3.2.1.I. مرحلة ما قبل الثورة الصناعية:** قبل الثورة الصناعية لم يكن هناك مصنع وإنتاج بمعنى الكلمة فالمصنع كان عبارة عن ورشة (Work Shop) فيها رب العمل أو صاحب الورشة وعدد من العمال الذين يقومون بتصنيع سلعة معينة باستخدام أدوات يدوية وفق معايير جودة بسيطة يحددها الزبون من منطلق وجهة نظره ورغبته وما على صاحب الورشة إلا أن يلبي رغبة زبونه، وفي هذه المرحلة كان الإحساس بالإنجاز والفخر موجود لدى العامل الذي يخلق حافزا للعمل لديه.

**2.3.2.1.I. مرحلة ما بعد الثورة الصناعية:** بدأت هذه المرحلة منذ بداية القرن العشرين حتى أواخر العقد الثاني، حيث أحدثت الثورة الصناعية تغييرات جذرية في مجال الصناعة منها:

- ظهور المصنع ليحل محل الورشة؛
- ازدياد حجم العمل؛
- ازدياد أعداد العاملين؛
- ارتفاع مستوى جودة المنتجات نتيجة لاستخدام الآلة في العمل.

جاءت الثورة الصناعية بمفهوم الإنتاج الواسع وأدخلت التخصيص في العمل، ولم يعد العامل مسؤولاً عن عملية الإنتاج بل على جزء منها، كما أصبح لمجموعة من العمال رئيساً يشرف على إنتاجهم، وهو المسؤولا على تحقيق انجاز الجودة المطلوبة في المنتجات[2].

**3.3.2.1.I. مرحلة الإدارة العلمية (التفتيش والفحص):** مرحلة ضبط الجودة والتفتيش ظهرت مع مطلع القرن العشرين بريادة فريدريك ونسلور تايلور الذي عمل على ضبط الحركة مع الوقت اللازم لها، بقصد زيادة الإنتاج ومن خلال سبل تخفيض تكلفة الإنتاج بالحد من الهدر والضياع، وقد خيمت الحرب العالمية الأولى (1914م) على الصناعة فتعددت أنظمتها، وتنوعت أساليب الإنتاج وأصبح رئيس العمال مسؤولا عن أعداد كبيرة من العمال، فأدى ذلك إلى تكليف مفتشين مختصين بالعمل الرقابي على الجودة[3].

انقسمت وظيفة الجودة في هذه المرحلة بين العامل الذي يقوم بالإنتاج والمفتش الذي يقوم بفحص المنتجات بغرض التقليل من الإنتاج المعيب وفصل المنتجات المعيبة عن المنتج النهائي، مستخدمة في ذلك أجهزة التفتيش والاختيار ومعامل الاختبارات، تتم عملية الفحص على المخرجات بعد تمام اكتمالها للوقوف على مدى مطابقتها للمواصفات الموضوعة، أما أن يتعدى

[1] عمر وصفي عقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص 22.
[2] يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 65.
[3] عمر وصفي عقيلي، **مرجع سبق ذكره**، ص 23.

ذلك إلى أجزاء أخرى من النظام كالمدخلات والعمليات التحويلية فهذا لم يكن محل اهتمام وفق هذا الأساس.

**4.3.2.1.I. مرحلة الرقابة الإحصائية على الجودة:** شهدت الفترة بين (1946/1920م) تطوراً جديداً في مجال السيطرة على الجودة فالمنتوجات والعمليات أصبح أكثر تعقيدا وتزايد عدد العاملين بشكل كبير الأمر الذي أدى إلى صعوبة فحص المنتج الكلي جميعه، مما أدي إلى إتباع أسلوب فحص العينات مع الاعتماد على على لوحات الضبط ويعد العالم ولترشيورات (Walter Shewart 1924م) من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة إحصائيا حيث اقترح تطبيق خرائط المراقبة التي تعتمد على طرق إحصائية، كما أنّ هذه الطريقة بيّنت أنّ مراقبة العمليات الإنتاجية أكثر اقتصادية من تفتيش المنتجات النهائية[1].

لاحظ (Shewart.w) مميّزات خريطة المراقبة فيما يلي:

- تخفيض تكاليف التفتيش؛
- تخفيض تكاليف المهملات؛
- زيادة الإنتاج بكميات كبيرة؛
- تقليص مجال الانحراف.

مكنت نمطية المنتج وفق قياسات موحدة من استخدام الأساليب والأدوات الإحصائية في مجال الرقابة، وقد صمم كل من (Harry Romings & Harold Dodge) أسلوباً إحصائيا لفحص العينات بدلاً من فحصه كله، بيد أن فحص العينة لم يعد مؤشراً مقبولا للتأكد من جودة المنتج في عقد الثمانينيات، ولعل أبرز من استخدم الرقابة الإحصائية على الجودة العالم (Deming)، ويراد من عملية الفحص ضمان مطابقة المنتج أو الخدمة للمواصفات الموضوعة، أي منع وصول منتجات أو تقديم خدمات معيبة للعملاء تشوبها العيوب ولكن لا يمنع هذا من حدوث عيوب معينة أو أخطاء لذا فهو مفهوم عد قاصراً[2].

**5.3.2.1.I. مرحلة تأكيد الجودة:** بدء التفكير في مفهوم تأكيد الجودة سنة (1956م)، ثم تطور بعد ذلك ليأخذ أبعاده كأسلوب فعال في مجال الرقابة على الجودة، اعتمدت عليه إدارة الجودة الشاملة فيما بعد ويقوم هذا المفهوم على فلسفة مفادها أن الوصول إلى مستوى متقدم من الجودة وتحقيق إنتاج بدون أخطاء (Zero Defect) يتطلب رقابة شاملة على كافة العلميات وذلك من مرحلة تصميم المنتوج حتى وصوله إلى الزبون.

يعني وجوب تضافر جهود مشتركة من قبل جميع الإدارات المعنية بتنفيذ هذه المراحل، فالكل يتعاون في وضع السبل الكفيلة لمنع الأخطاء في أية مرحلة أو عملية، فالجودة عبارة عن بناء يشترك في تشييده جميع

[1] يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 66.
[2] نجلاء محمد قيلي عبد الرزاق، **مرجع سبق ذكره**، ص 35.

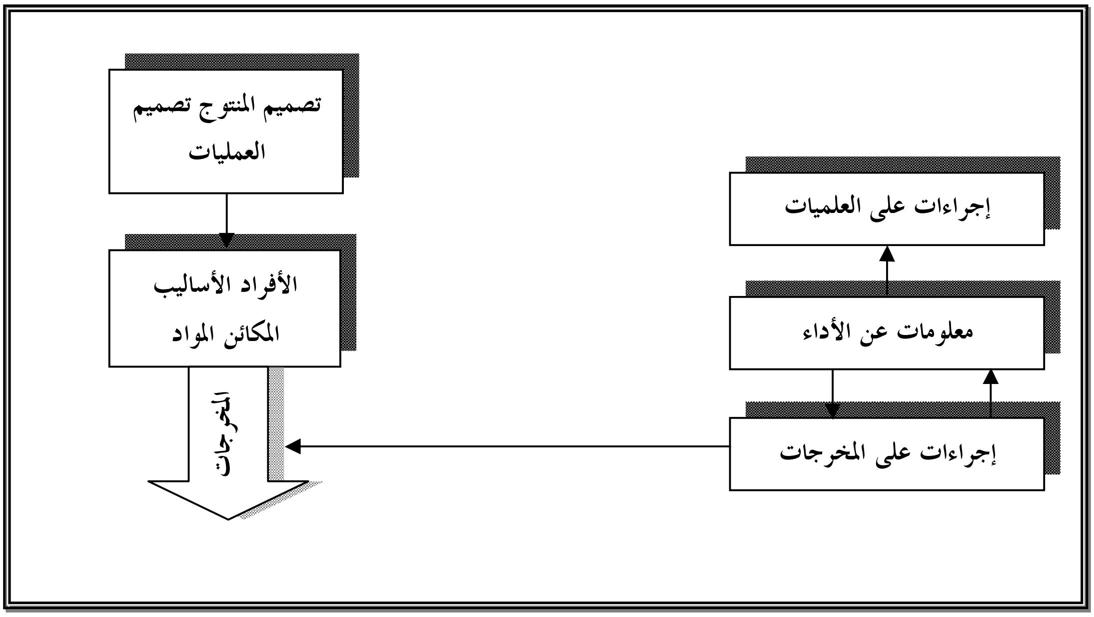
المعنيين به، فهو بذلك جهد مشترك تتقاطع وتتكامل فيه جميع الجهود المشتركة بشكل متناسق بالاعتماد على الاتصال المستمر.

تحقيقا لشعار الإنتاج بدون أخطاء يتبنى تأكيد الجودة استخدام ثلاثة أنواع من الرقابة، هي:[1]

- **الرقابة الوقائية:** وهي الرقابة التي تعنى بتنفيذ العمل أولاً لإكتشاف الخطأ قبل وقوعه، والعمل على منع حدوثه؛
- **الرقابة المرحلية:** يقصد بها فحص المنتج بعد انتهاء كل مرحلة تصنيع للتأكد من مستوى الجودة بحيث لا ينتقل المنتج تحت الصنع من مرحلة إى أخرى إلا بعد فحصه والتأكد من جودته؛
- **الرقابة البعدية:** تعنى التأكد من جودة المنتج بعد الانتهاء من تصنيعه وقبل انتقاله ألى يد الزبون وذلك ضمانا لخلوه من الأخطاء أو العيوب.

يتضح مما تقدم أن تأكيد الجودة نظام أساسه منع وقوع الأخطاء من خلال التركيز على مصادر الأنشطة وباستخدام الأنواع الثلاثة من الرقابة التي تتكامل مع بعضها البعض من اجل الحصول إلى إنتاج بدون أخطاء، والشكل (I -2) يوضح الجودة من خلال التركيز على مصادر الأنشطة.

**الشكل رقم (I - 2): الجودة من خلال التركيز على مصادر الأنشطة**




**المصدر:** يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 65.

[1] يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 67.

**6.3.2.1.I. مرحلة إدارة الجودة الإستراتيجية:** كانت بدايتها في بداية التسعينات حيث دخلت التجارة العالمية في حالة منافسة شديدة بين الشركات لكسب حصص أكبر من السوق ولاسيما الشركات اليابانية، في هذه المرحلة سعت المؤسسات إلى تطبيق إدارة الجودة الاستراتيجية والتي تتركز على المعايير التالية:[1]

- إرضاء المستفيد وتلبية ما يريده؛
- الجودة مسؤولية الجميع من قمة الهرم التنظيمي حتى قاعدته؛
- المطلوب تحقيق الجودة في كل شيء (الأنظمة، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، أساليب وإجراءات العمل...).

تركز إدارة الجودة الإستراتيجية على متطلبات المستهلك والسوق بالإعتماد على التخطيط الاستراتيجي وتعبئة المؤسسة، كما أنها تهتم بالتدريب والعمل الاستشاري المشارك مع الأقسام الأخرى.

**7.3.2.1.I. مرحلة إدارة الجودة الشاملة:** توسعت فكرة مشاركة كافة العاملين في المنظمة للسيطرة على الجودة خلال الثمانينات من القرن الماضي، وأطلق على هذا التطوير في هذه المرحلة اسم نظام الجودة الشاملة، الذي عرفه ( Feigebaum) بأنه: الاتفاق على هيكل عمل موثق للمنظمة ككل بصورة إجراءات فنية وإدارية فعالة ومتكاملة لتوجيه الأعمال المتناسقة للأفراد، والمكائن، والمعلومات الخاصة بالمؤسسة والمصنع بأفضل وأكثر الطرق عملية لضمان رضا الزبون عن الجودة والكلف الاقتصادية لها.

أدى إستمرار استعمال الحاسوب في الصناعة خلال الثمانينات إلى ظهور الكثير من برمجيات السيطرة على الجودة في السوق، وفكرة السيطرة على الجودة الشاملة تبنت تأكيداً متزايداً في السيطرة على الجودة للمجهز وتأكيد تصميم المنتوج، وتدقيق جودة المنتوج، والمجالات الأخرى ذات الصيانة، تشهد بعد ذلك التسعينيات توسعاً متزايد في استعمال هذه الفلسفة الجديدة واهتماماً متزايداً بحاجات المستهلك[2].

يتضح من هذا الإجراء أن إدارة الجودة الشاملة أكثر عمقا وشملا من إدارة الجودة الإستراتيجية، كما يمكن القول في نهاية الأمر بأن إدارة الجودة الشاملة قد خطت خطوات بعيدة عن الإدارة التقليدية، ويوضح الجدول التالي الفرق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة:

---
[1] نجلاء محمد قيلي عبد الرزاق، **مرجع سبق ذكره**، ص 36.
[2] يوسف حجيم الطائي، **وأخرون، مرجع سبق ذكره**، ص 70.

الجدول رقم (I -1): المقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

| عناصر المقارنة | الإدارة التقليدية | إدارة الجودة الشاملة |
|---|---|---|
| الهيكل التنظيمي | هرمي ورأسي يتصف بالجمود | مسطح، مرن وأقل تعقيدا، أفقي شبكي |
| التوجه | نحو الإنتاج | نحو الزبون (والمستفيد) |
| القرارات | قصيرة الأجل، تبنى على الأحاسيس والمشاعر التلقائية | طويلة الأجل، تتبنى الحقائق |
| تأكيد الخطأ | مبدأ علاجي (بعد حدوث الخطأ) | مبدأ وقائي (قبل احتمال حدوث الخطأ) |
| نوع الرقابة | الرقابة اللصيقة والتركيز على السلبيات | الرقابة بالالتزام الذاتي والتركيز على الايجابيات |
| حل المشاكل | عن طريق المدراء | فرق العمل |
| علاقة الرئيس بالمرؤوسين | يحكمها التواكل والسيطرة | يحكمها الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام من الجانبين |
| نظرة المرؤوسين للرئيس | نظرة المراقب بناء على صلاحيات | نظرة المسير والمدرب والمعلم |
| المسئولية | عناصر فردية | جماعية تقع على عاتق جميع العاملين |
| النظر لعناصر العمل والتدريب | عناصر كلفة | عناصر استثمار |
| مجالات الاهتمام | حفظ البيانات التاريخية | تسجيل وتحليل النتائج وإجراء المقارنات |
| أسلوب العمل | أساليب العمل الفردية | أساليب العمل الجماعية |

**المصدر:** مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007م، ص ص 49- 50.

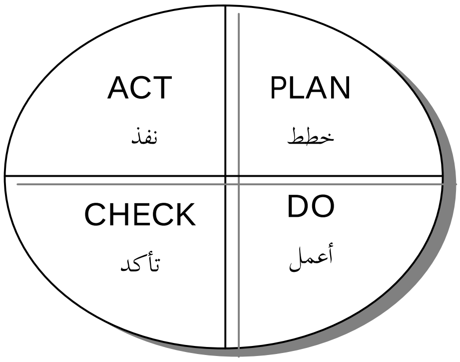
### 3.1.I. إسهامات أهم رواد الجودة

يرجع نشأة مفهوم الجودة الشاملة في مجال إدارة الأعمال إلى الجهود الفكرية وإسهامات العديد من العلماء والباحثين الذين كان لهم دور فعال وبصمات مميزة، من بين هذه الإسهامات:

#### 1.3.1.I. إسهامات إدوارد ديمينغ (Edward Deming)

عاش (Deming) في الفترة من (1993/1900م)، وهو أمريكي الجنسية، يلقب بأب الجودة لما قدمه من مساهمات هادفة في تطوير الجودة، بدأ حياته في أمريكا أين تخصص في علم الإحصاء، ثم انتقل إلى اليابان أين شرع بتجسيد أفكاره في المنظمات وأهمها استخدام الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة، إبتكرة ديمينغ ماسمي بدائرة ديمينغ **(PDCA)** الموضحة في الشكل أدناه:

**الشكل رقم (I - 3): دائرة ديمنج (PDCA)**




**المصدر:** سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق كره**، ص36.

يتبين من الشكل أعلاه أن فلسفة ديمنغ تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني لأنه هو صاحب المبادرة في تحسين الجودة من خلال الخطوات التالية:[1]

- خطط (Plan): خطط لأي تحسين تريد إدخاله؛
- أعمل (Do): نفذ الخطة وطبق التغيير في نطاق محدود واكتشف الأخطاء وحدد أسبابها؛
- تأكد (Check): قس وقيم النتائج واكتشف فيما إذا كانت أفكارك وحلولك صحيحة وقابلة للتطبيق؛
- نفذ (Act): إذا حققت نجاحا طبق حلولك بشكل واسع وسريع وأبعد كل شيء حقق فشلا وأجعل معايير للنجاح تعتمدها المنظمة جزءا من إستراتيجيتها وثقتها؛

ساهم ديمينغ كذلك في وضع المبادئ الأربعة عشر للجودة، وهي:[2]

1. تبني المنظمة لفلسفة جديدة تقوم على تحقيق أعلى جودة في منتجها خدمة كانت أو سلعة من خلال رسالة تعمم على كل من يعمل في المؤسسة؛
2. تبنى أسلوب الإدارة الذي يدعم التحسين المستمر
3. جعل هدف الرقابة وقائية وتقديم الدعم لمن يخطئ ليتجاوز خطأه؛
4. توطيد العلاقة الحسنة مع الموردين؛
5. تنمية صفة القيادة لدى المديرين؛
6. التوقف عن سياسة التقويم القائمة على أساس الكم؛
7. التركيز على عملية التعليم والتدريب المستمرين؛

---

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 36.

[2] Khalil Al & Norma G, **Total Quality Management: Effectiveness in Lebanese Schools Perceptions of School Leaders and Teachers**, International Journal of Management Sciences, Research Academy of Social Sciences, Vol. 1, No. 12, 2013, p p 490 -491.

**8.** الابتعاد عن فكرة وسياسة تحقيق الربح بأي وسيلة كانت؛

**9.** إزالة العوائق والحواجز التي تمنع العاملين من تحقيق إنجازاتهم والتفاخر بها؛

**10.** السعي إلى حل جميع الصراعات القائمة بين العاملين و إحلال التعاون بدلا عنها؛

**11.** التركيز على عملية التطوير والتحسين الذاتي لدى العاملين؛

**12.** توفير عنصر الاستقرار الوظيفي للعاملين؛

**13.** إحداث تغيير جذري في الهيكل التنظيمي للمؤسسة بما يخدم تطبيق المبادئ أعلاه؛

**14.** العمل على ترسيخ المبادئ السابقة لدى جميع العاملين وجعلها حقيقية وليست مجرد شعارات.

لخصت النقاط الاربع عشرة سابقة الذكر المطلوب عمله من المؤسسة من أجل التحول من المستوى العادي للجودة إلى المستوى العالي لها، إلا أن اثناء هذا التحول تواجه المؤسسة مجموعة من النقاط عدها ديمينغ (أمراض مميتة) وهي الأسباب المؤدية لفشل برامج تحسين الجودة، كما يعتقد لهذا يجب استئصال هذه الأمراض السبعة وهي:[1]

- ضعف مطابقة الغرض في تخطيط المنتجات التي تملك اسواقاً كافية تمكن المؤسسة من البقاء في العمل؛
- التركيز على الارباح قصيرة المدى، ومستوى التفكير قصير المدى والموجه على أساس الخوف من التعامل غير الثابت مع المساهمين والبنوك؛
- عدم كفاءة انظمة تقويم الأداء للعاملين وكذلك الأسس التي تستند إليها الادارة في تحديد الكفاءة؛
- الطوق الذي يفرضه المدراء على العمل؛
- إدارة المؤسسة على البيانات والمعلومات المرئية وحدها أي أن عملية إتخاذ القرارات تكون في ضوء هذه المعلومات مع اهتمام قليل او معدوم لما هو غير معروف أو صعب المعرفة؛
- تكاليف المعالجة تكون مرتفعة بسبب عدم بناء الجودة في المنتوج منذ الخطوة الاولى أي العمل بمبدأ (الوقاية خير من العلاج)؛
- التكاليف المتزايدة والخاصة بتكاليف الضمان والاستشارات القانونية والتي تكون عبئاً على المؤسسة.

بناء على ما تقدم، فإن مبادئ ديمينغ ترتكز على ضرورة أن تكون المؤسسة وحدة متكاملة من أجل تحقيق أهداف واضحة تأخذ بعين الاعتبار حاجات ورغبات الزبائن.

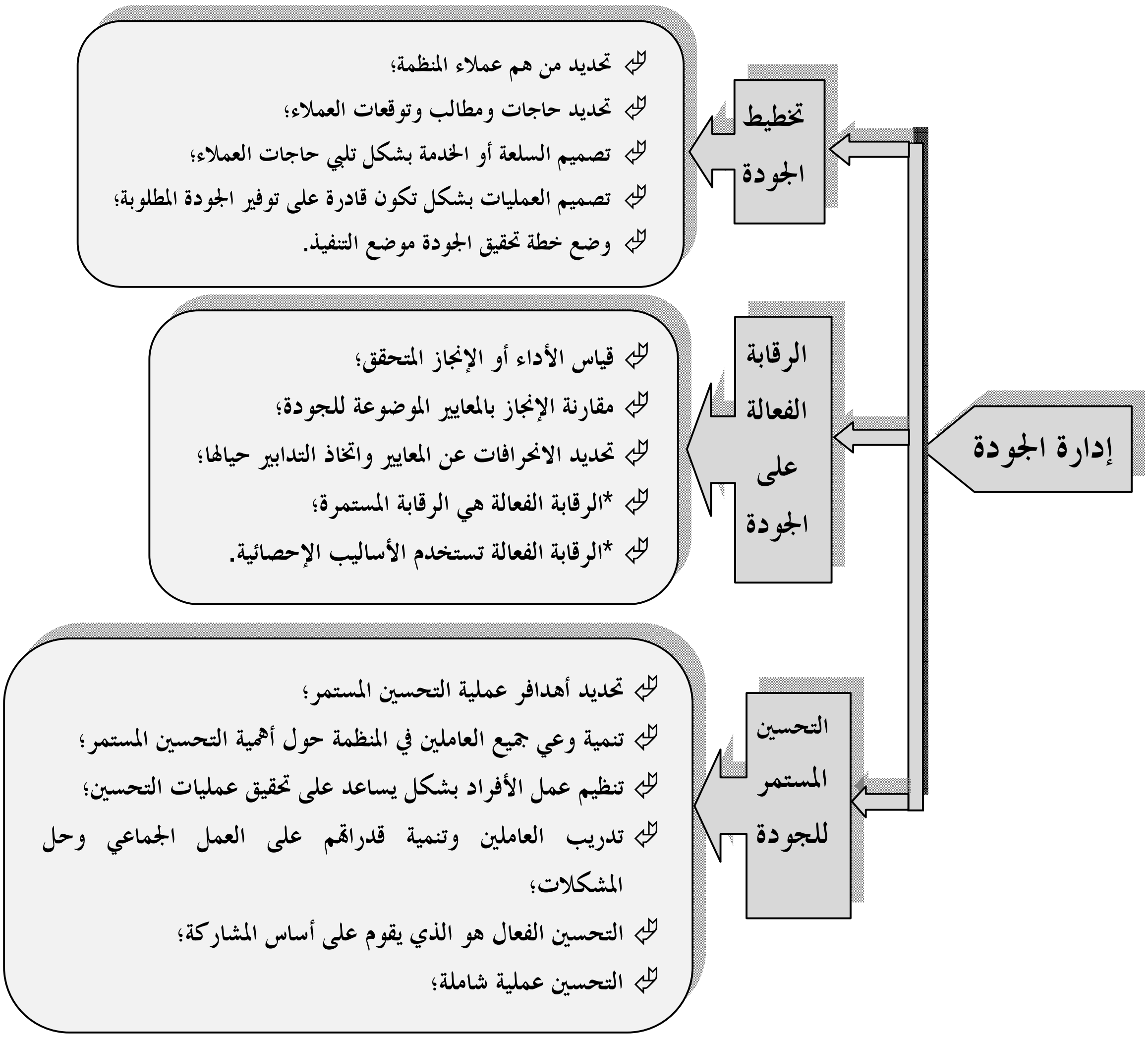
### 2.3.1.I. إسهامات جوزيف جوران (Joseph Juarn)

ولد جوران (Juran) في رومانيا سنة (1904م)، ويعد المعلم الأول للجودة في العالم فهو مهندس وقانوني وإحصائي متميز وكان عمله في مجال الصناعة أيضا بالولايات المتحدة، ألف العديد من الكتب في إدارة الجودة الشاملة نالت الاهتمام الكبير في العالم، وأول كتاب نشر له عن ضبط الجودة في سنة (1951م).

[1] Li Zhang, **Quality Management In The Small Business Environment Of South Africa** Master Thesis of Technologiae, Cape Peninsula University of Technology, South Africa November 2010, p 29.

قدم العديد من المحاضرات في إدارة الجودة الشاملة خلال ثلاثة عقود في (40 دولة)[1]، وحدد الجودة بأنها " المواءمة للاستخدام"، كما ربط مسألة تحسين الجودة بمدى كفاءة الإدارة حيث أن المقولة الشهيرة لجوران مفادها تحقيق الجودة لا يكون بالعمل الارتجالي، فالجودة لا تأتي بالصدفة، بل تحققها من خلال كفاءة ثلاثية إدارة الجودة وهي مبينة في الشكل الموالي:

**الشكل رقم (I - 4): ثلاثية جوران لإدارة الجودة**




**المصدر:** من إعداد الباحث بالإعتماد على مرجع سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق كره**، ص **43.**

يمكن القول أن ثلاثية جوران تمثل المكونات الأساسية لادارة الجودة التي تمثل مرحلة سابقة لادارة الجودة الشاملة، والتي كان التركيز فيها ينصب على دور القيادات العليا في تحقيق الجودة، كما أقترح البدء بحل المشكلة ذات الحدوث المتكرر، فالتكرار يعطيها أولولية الحل، وفي سنة (1966م) تنبأ جوران بأن اليابان ستصل إلى مركز القيادة في مجال الجودة[2].

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 40.
[2] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 44.

### 3.3.1.I. إسهامات فليب كروسبي (Philip Crosby)

كروسبي "عالم أمريكي ولد سنة (1926م)، بدأ حياته المهنية بوظيفة مشرف خطوط إنتاج في شركة أمريكية، بعد ذلك شغل عدّة مناصب فيها إلى أن وصل إلى منصب نائب المدير، وقد ساعدته هذه الخبرة على إصدار كتابين في مجال الجودة، الأول بعنوان (Quality is free) والثاني بعنوان (Quality without tears)، تعتمد فلسفته على مبدأ"العيوب الصفرية "الذي يهدف إلى جعل الإدارة العليا تؤمن بأن الأخطاء غير مقبولة وتلتزم بتنفيذ عمليات تحسين الجودة في وظائف المنظمة كافة ومن إسهاماته الآتي:

أكد كروسبي (Grosby) على عدد من الأركان الأساسية التي يشكل بمجموعها رؤيته عن إدارة الجودة الشاملة وهي:[1]

- **تحديد مستوى الجودة المطلوب:** يتم من خلال معرفة احتياجات العميل، حيث يتم في ضوءها تحديد متطلبات توفير هذا المستوى واتخاذ القرارات اللازمة لتحقيقه؛
- **معيار عدم وجود أخطاء:** يقوم نظام إدارة الجودة الشاملة على معيار أساسي هو منع وقوع أخطاء، أي أن يكون صفراً وهذا يسمي (The Zero Defect)، فالعمل والإنتاج بدون أخطاء يعني وصول المؤسسة إلى مستوى الجودة الكاملة، وللوصول إلى هذا المستوى من الجودة يتطلب التركيز على ما يلي:
  - التعليم والتدريب المستمرين؛
  - التحسين المستمر للجودة؛
  - الرقابة الوقائية بدلا من الرقابة البوليسية.
- **مسئولية تحقيق الجودة:** وصف كروسي هذه المسئولية بأنها عامة، بمعنى أنها مسؤولية الجميع، وبالتالي فأنها متكاملة، والكل يجب أن يعرف بأن مستقبله ومستقبل المنظمة مرتبطان بمدى تحقيق مستوى جودة يحقق الرضا لدى العملاء؛
- **التكاليف:** تصنف التكاليف ضمن فئتين هما:
  - التكاليف غير المقبولة: وهى التي أنفقت على إنتاج السلعة أو الخدمة ولم تحقق مستوى الجودة المطلوب ولا رضا العميل.
  - التكاليف المقبولة: وهى التي أنفقت وأسهمت في تحقيق مستوى الجودة المطلوب ورضا العميل؛
- **الأنظمة:** بمعنى ضرورة وجود نظام خاص بكل عملية أو نشاط وهذه الأنظمة يجب أن تكون متكاملة مع بعضها بشكل يسهم في تحقيق الجودة الشاملة؛
- **الاتصال بالعملاء:** أكد كروسي على أهمية الاتصال مع العملاء والإصغاء إليهم لمعرفة وتحديد احتياجاتهم؛

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 45.

- **الخط التنفيذي الأول:** ويقصد به العاملون الذين يجب الاتصال بهم بشكل مستمر، فهؤلاء تواجدهم في العمل دائما ويعرفون ما تحتاج إليه عملية تحقيق الجودة، وبالتالي يمكن الاستفادة مما لديهم عن طريق سؤالهم بشكل مباشر، وإتاحة الفرصة لهم باستمرار لأن يبدوا ما لديهم من المعلومات؛
- **التحسين:** ويقصد به التحسين المستمر للجودة الذي يجب أن تسير عليها المؤسسة باستمرار، وينظر إلى تكلفة تحسين الجودة على أنها ذات عائد يعود بالنفع على المؤسسة، فتكلفة الجودة ذات المستوى الضعيف أكثر بكثير من تكلفة التحسين، التي توفر لها أموالاً طائلة، تتركز أفكار (Grosby) في برنامج تحسين الجودة على النقاط الآتية:[1]

  - التزام الإدارة بجمع المعلومات الخاصة بمتطلبات الجودة وتوثيق سياستها وإعلانها لكل فرد بالمؤسسة؛
  - تشكيل فرق الجودة تضم أفرادا يعملون بأقسام المنظمة كلها؛
  - صياغة مقياس للجودة يتلاءم مع نشاطات المنظمة كافة لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين؛
  - تحديد تكاليف الجودة للتعرف على المجالات التي يمكن تحسينها لزيادة الربحية؛
  - زيادة الوعي للعاملين جميعهم في المؤسسة حول أهمية الجودة والنتائج المترتبة على رداءتها؛
  - اعتماد إجراءات التصحيح آنياً وتحديثها باستمرار فالغرض هو منع حدوث الأخطاء؛
  - إنشاء برنامج المعيب الصفري والالتزام بتنفيذه بما يتلاءم مع إمكانيات المنظمة وثقافتها؛
  - تدريب المشرفين على كيفية تنفيذ واجباتهم في برنامج تحسين الجودة؛
  - تحديد يوم العيوب الصفرية في المؤسسة يكافي فيه العاملون الذين حققوا أعلى مستويات الجودة؛
  - يجب أن يشارك العاملين بوضع أهداف التحسين لضمان تنفيذها بنجاح؛
  - تشجيع العاملين على إيصال المعلومات إلى الإدارة لضمان تحقيق أهداف الجودة؛
  - دعم العاملين المتميزين المشاركين؛
  - تأسيس مجالس للجودة من رؤساء الفرق وخبراء الجودة لتعزيز الاتصالات المستمرة؛
  - التشديد على أن عملية تحسين الجودة عملية مستمرة وغير منتهية.
- **الموردون:** هم دعم لإمكانيات المنظمة في تحسين جودتها، لذلك يجب إقامة علاقات طيبة معهم؛
- **السياسات:** وضع كروسي مدى أهمية وجود سياسات واضحة ومستمرة في المنظمة يتم من خلالها تنفيذ الأعمال.

[1] Hermen Jan Van Ree, **Service Quality Indicators For Business Support Sservices,** Doctoral Thesis of Philosophy, University, College London, August, 2009, p 32.

وأخر الأركان الأساسية التي ركز عليها (Grosby) الإدارة وعلى مدى أهمية دورها، فوضح ضرورة إظهار دعمها واهتمامها بمسألة الجودة ورغبتها في تحقيق مستوى عال فيها. كما أوضح أن تكون جهود جميع المديرين في المستويات الإدارية كافة متظافرة من أجل تحقيق الجودة العالية، لذلك يرى (Grosby) أن تقوم الإدارة العليا بترجمة واضحة لما تريد تحقيقه مستقبلا بلغة الجودة وما الذي يجب على العاملين القيام به لتحقيق وانجاز ما تريده[1].

### 3.3.1.I. إسهامات كوروا ايشيكاوا (kauro Ishikawa)

يعتبر ايشيكاوا (Ishikawa) المرجع الأول للجودة في اليابان والمساهم الرئيسي في وضع النظرية اليابانية لإدارة الجودة، ويطلق عليه (أبو حلقات الجودة)، فهو المسؤول عن نشر مفاهيم" حلقات ضبط الجودة " Quality Control Circles " والتي هي عبارة عن مجموعات صغيرة من العاملين تنفذ الخطط وتحمل على عاتقها مسؤولية تغيير العملية من أجل تحسين الجودة، الإنتاجية، حدد أفكاره الأساسية بما يأتي:

- إن المسؤولية عن جودة المنتج تقع على كل القيادات الإدارية المسؤولة عن الجودة[2]؛
- اقتراح (مخطط عظمة السمكة Fishbone Diagram) التي تستخدم لتتبع شكاوي المستفيدين (الزبائن) عن الجودة وتحديد مصادر الخطأ والقصور،

أستخدمت هذه الأداة بشكل واسع كوسيلة تعليمية في ورش الجودة وكبداية لمناقشة أسباب مشكلات الجودة من قبل القيادات الإدارية وساعدت في توضيح مدى تأثير المشكلات المختلفة في بعضها مع بعض وساعدت الموظفين في فهم العلاقات التي لابد من مراقبتها لتحسين الجودة.

قام كوروا اشيكاوا بتصنيف أدوات الجودة الاحصائية إلى ثلاث مجموعات هي:[3]

**المجموعة الأولى:** إيمان وقناعة الإدارة العليا حدد سبع أدوات يمكن تعلمها وتطبيقها من قبل أي شخص في المنظمة من أجل تقييم مشاكل الجودة. ومن هذه الأدوات: (طريقة السبب والأثر، تحليل باريتو، خرائط مراقبة العمليات، والمدرجات التكرارية، مخططات التشتت، والترتيب بالطبقات، وأدوات الفحص أو الاختبار)؛

**المجموعة الثانية:** وهي الأدوات التي يمكن استخدامها من قبل المديرين، وخبراء الجودة وهي تتضمن اختبار الفرضيات، والعينات؛

**المجموعة الثالثة:** وهي الأدوات التي تستخدم في حل المشاكل الإحصائية المتقدمة والمستخدمة من قبل خبراء الجودة والمستشارين وهي تتضمن أدوات بحوث العمليات.

بعد استعراض عناصر الجودة الشاملة التي طرحها علماء الجودة يلاحظ أن بعض العناصر تطابقت مع بعض العناصر التي طرحها العلماء واختلفت الأخرى عن بعضها بحسب ثقافة وفلسفة وخبرة كل منهم، وعلى

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 48.

[2] Hermen.J.V.R, **Op. cit,** p 29.

[3] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 49.

الرغم من عدم اتفاق الطروحات في العناصر إلا لأن هناك عناصر مشتركة وهي تعبر عن جوهر فلسفة الجودة الشاملة والجدول الموالي يوضح ذلك:

**الجدول رقم (I - 2): يوضح العناصر التي حددها علماء الجودة كل حسب نظريته**

| عناصر الجودة | ديمنج | جوران | كروسي | ايشكاورا |
|---|---|---|---|---|
| وجود رؤيا واهداف وفلسفة | * | | * | |
| التطوير التحسين المستمر | * | * | * | |
| العلاقات الجيدة | * | | | |
| القيادة | * | * | * | * |
| التقييم الذاتي | * | | * | |
| التعليم والتدريب | * | | | |
| إزالة العوائق والحواجز بين العاملين | * | | | * |
| التخطيط | | | | |
| الهيكل التنظيمي | * | | * | |
| أهداف المؤسسة | * | | | |
| رضا العميل | | * | * | |
| التكاليف | | * | | |
| كفاءة الإدارة | | * | | |

**المصدر:** سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 63.

يبين الجدول أن العناصر التي احتلت الأولوية في تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات من وجهة نظر علماء الجودة تتمثل في مايلي:

*وضوح الفلسفة والرؤيا والأهداف للمؤسسات؛ * التركيز على رضا العميل (المستفيد)؛

* القيادة الإدارية الكفوءة؛ * التركيز على التعليم والتدريب؛

* الإيمان بأهمية التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة؛ * التقييم الذاتي للمؤسسة.

تبقى الإشارة إلى أن تطبيق الجودة في التعليم أصبح حقيقة واقعة عندما أعلن رونالد براون سنة (1993م) أن جائزة مالكولم في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة.

## 2.I. الإطار المعرفي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

بدأت الجودة في المؤسسات الصناعية والتجارية، وكان هدفها تطوير المنتج ليحظى برضا الزبون، لكن ذلك لا يمنع أن تُستثمر الجودة في مؤسسات التعليم العالي فالمنتج في هذه المؤسسات يفوق أهمية عن المنتج في المصانع والشركات فالخريج هو العقل المفكر وهو من سيعمل في تلك المؤسسات، وبالتالي فإن العمل عليه وتطويره، والخروج بخريج قادر على مواكبة العصر ومتطلباته والإيفاء بها، من أهم أهداف مؤسسات التعليم العالي.

يتناول هذا المبحث الادبيات المتعلقة بالجودة في التعليم العالي من حيث تحديد مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومبرراتها ومبادئها وأهداف ومراحل تطبيقها وعرض موجز لمؤشرات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي.

### 1.2.I. مدخل مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ضرورة ومطلبا مجتمعيا كونها تعنى بتطابق المخرجات من طلبة خريجين مع المواصفات والمعايير التي يطلبه المجتمع منهم بحيث يكونوا قادرين على الإيفاء بمتطلباته ومستجداته العلمية والمعرفية والتقنية والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارت والقدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤوليات وامتلاك مهارات التواصل الاجتماعي والثقافي والحضاري اللازمة للانخراط والتكيف مع سوق الشغل.

يشكل تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي تحدياً كبيرا بذاته، إذ يصعب تحديد تعريف محدد له أو النظر إليه من زاوية واحدة، فالنظرة يجب أن تكون شمولية وتلبي متطلبات وتوقعات أصحاب المصلحة.

#### 1.1.2.I. مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي

تتباين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لأن لكل كاتب رأيه الخاص به والزاوية التي ينظر منها لهذا المفهوم، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من الدراسات والأبحاث تشير أنه مفهوم ديناميكي متعدد الأبعاد ويرتبط بالنظام التعليمي وأهداف المؤسسات ومقاييسها الخاصة بها[1]، من بين هذه المفاهيم مايلي:

تعتبر **وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي** (QAA) بالمملكة المتحدة أن الجودة في التعليم العالي عبارة عن أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث[2].

---

[1] Inga M, Roma A, Juozas G, **Quality Management as A Tool For Quality Culture Embedment: Vilnius University Approach,** Paper presented in track 1 at the 31st Annual EAIR Forum in Vilnius, Lithuania 23 to 26 August 2009, p 4.

[2] احليف الطراونة، **ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية**، البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الخامس عشر (العلوم والتكنولوجيا محركان للتغيير)، مدينة الحسن العلمية، الأردن، يومي 10 -2010/5/12، ص 05.

أما مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه **في مؤتمر اليونسكو** للتعليم الذي أقيم بباريس في أكتوبر (1998م) ينص على "أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً"[1].

بينما يرى (Corak) أنها تبدأ بترجمة رغبات وتوقعات المستفيدين من المؤسسات التعليمية الجامعية إلى مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات للمستويات التي تتطابق مع توقعاتهم وتحقق رضاهم التام عن الخدمات المقدمة لهم وذلك بعد تحديد الرسالة ووضع الأهداف طبقاً للمواصفات القياسية للأداء وليس للإنجاز فقط[2].

يرى دوهيرتي أن "جودة التعليم تعني كماله ومطابقته لمواصفات معينة وملاءمته لحاجات الطالب وحاجات العمل، وأن التعليم الجيد هو الذي ييسر للطالب فرص تطوير ذاته في مجالات أربع هي: المعرفة التي تمكنه من الفهم والمهارات التي تمكنه من العمل، والتفكير الذي يمكنه من تحديد الأولويات، والصفات الشخصية التي تمكنه من التعاون المثمر والمثابرة واكتساب الاحترام والثقة كونه عضوً في المجتمع"[3].

هناك من يعتبرها أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل مجالات العمل التعليمي كافة، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق الشغل والطلاب أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً وزيادة نصيبها في سوق الشغل[4].

بناءً على الاستعراض السابق لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يلاحظ أنها ركزت على عدد من العناصر والمتمثلة في مايلي:

- التركيز على الإتقان والدقة في أداء المهام؛
- الإلتزام بالتحسين المستمر وهو جوهر إدارة الجودة الشاملة؛
- التركيز على رضا العميل (المستفيد الداخلي والخارجي) وتحقيق توقعاته ورغباته والذي يمثل في التعليم العالي (الطالب، المجتمع، سوق الشغل)؛
- إشراك جميع مستويات التنظيم في مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الجودة الشاملة وان يستوعب كل فرد فيها دوره وتأثيره في تحسين الجودة الشاملة؛

---

[1] هشام عبد المعطي، **أثر الجودة ولاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية**، المؤتمر السنوي السابع حول "أثر الجودة والاعتماد في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم"، الدار البيضاء، المملكة المغربية، يومي 07-08 /12/ 2015، ص 2.

[2] Corak. Organization for Quality. **Planning for Higher education**. U.S.A Vol 21. No , (1993), P 40

[3] احمد عودة، أخرون، **دليل معايير جودة كليات التربية في الجمعات العربية**، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجمعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، 2011، ص 11.

[4] محمود محمد صبري، مصطفى يوسف عبد المعطي، **متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التربوية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد 02، 2000، ص 177.

- التركيز على المخرجات (مخرجات التعليم)؛
- التركيز على العمليات (ضبط وضمان الجودة).

بناء على ما سبق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعني القيام بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات (الأكاديمية والإدارية والمالية) على كافة المستويات في منظومة التعليم العالي لإشباع رغبات العملاء (سوق الشغل والطلاب) عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة للطلاب من أجل تلبية متطلبات سوق الشغل من خريجين ذوي مهارات وجودة عالية من خلال إيجاد بيئة ثقافية تنظيمية جديدة قائمة على:

* الإلتزام بمبداء التوجه بالعميل (الطالب وسوق الشغل والمجتمع)؛
* إلتزام الادارة بالتحسين المستمر وبمبدأ المشاركة الجماعية؛
* تقويم ملاءمة كافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق ومدخل إدارة الجودة الشاملة؛

### 2.1.2.I. مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لايتم تطبيق أي شيء دون أن يكون هناك مبرر لهذا التطبيق، فمؤسسات التعليم العالي في جميع دول العالم تتولى مسؤولية إعداد الإطارات اللازمة لسوق الشغل في جميع المجالات المهنية، لأن المخرجات الجيدة لمؤسسات التعليم العالي ستكون بالضرورة مدخلات جيدة في نظم المؤسسات الخدمية والإنتاجية الأخرى، لهذا فإن تبني مؤسسات التعليم العالي لإدارة الجودة الشاملة سيؤدي بصورة غير مباشرة إلى نجاح برامج الجودة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ولأهمية الجودة الشاملة في التعليم العالي تمّ انعقاد عدة مؤتمرات دولية منها:[1]

- مؤتمر هونغ كونغ سنة (1991م) الذي أعلن فيه عن قيام شبكة دولية لأجهزة ضمان الجودة في التعليم العالي؛

- مؤتمر باريس المنعقد في (ديسمبر 1995م) حول الجودة في التعليم العالي الذي نظمه برنامج الإدارة المؤسسية للتعليم العالي التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)؛

- مؤتمر لندن في (فيفري 1996م) تحت عنوان الفهم المتغير للمستويات الأكاديمية في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة؛

- نظمت اليونسكو (UNESCO) مؤتمرًا عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من (أكتوبر1998م)، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة ولقد أكدت المادة الحادية عشر من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي، واعتبرت المادة المشار إليها الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي في مجال التعليم العالي في العالم على تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أكد الإعلان على أهمية مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات

[1] على عبد الله، لخضر مداح، **التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته**، مجمع مدخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2010/05/20، ص 105.

- مؤتمر الرياض في (مارس 2007م) تحت عنوان الجودة في التعليم العالي: الأسس والمعايير وآليات التطبيق الذي انعقد في كلية اليمامة؛

هدفت هذه المؤتمرات إلى إبراز أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وفي ذات السياق هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من أهمها مايلي:

- ظهور الحاجة في مجتمع مؤسسات التعليم العالي إلى التكامل والانسجام بين مستوياتها المختلفة (الإدارة الجامعية، أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، أولياء الأمور)؛
- تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي[1]؛
- غموض الأهداف لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي؛
- تدني مستوى خريجي التعليم العالي وضعف أدائهم في المراحل التعليمية نتيجة ضعف المحتوى العلمي المقدم لهم؛
- حاجة الجامعات إلى مصداقية المستفيدين من خدماتها، وتقييم إنتاجيتها وقدرتها على العطاء[2]؛
- تدني مستوى التعاون والتنسيق بين المجتمع المحلي ومؤسسات التعليم العالي؛
- تعاظم وتنوع المهارات والقدرات المطلوب توفرها لدى خريجي التعليم العالي من قبل المؤسسات والقطاعات التي تبحث عن مؤهلات تعجز مؤسسات التعليم العالي الحالية عن تلبيتها؛
- التقدم العلمي والمعرفي والثورة التقنية التي رفدت مؤسسات التعليم العالي بموارد ومصادر وتقنيات تعليمية لم يعد بالإمكان تجاهلها أو عدم استيعابها ومنها على سبيل المثال التعليم عن بعد والتعليم الذاتي والمبرمج[3]؛
- المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي إزاء برامج التنمية الشاملة والمستديمة التي تفرض عليها مسؤوليات إضافية في إعداد وتأهيل الخريجين القادرين على مواجهة الخدمات والتهديدات؛
- إيجاد نظام لتقويم الأداء لمعرفة الانحرافات والعمل على إزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليم العالي، وتطوير مقاييس الأداء؛
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية؛
- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح المتقن وبالتالي تقليل التكلفة مع رضا من هم داخل العملية التعليمية ومن المستفيدين منها[4].

---

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 93.

[2] إياد علي الدجني، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية " مناهج وطرائق التدريس"، جامعة دمشق، سوريا، 2011، ص 100.

[3] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 195

[4] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **نفس المرجع**، ص 239.

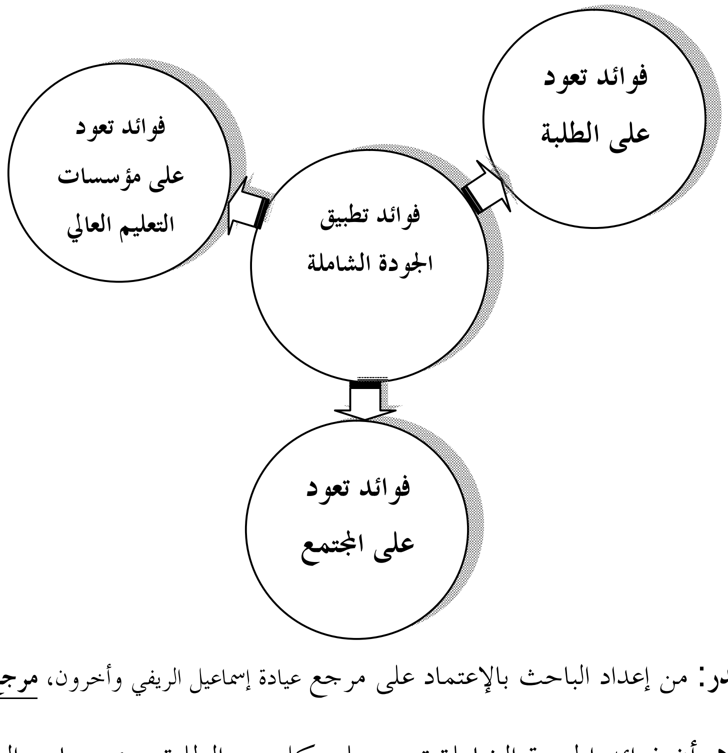
- اشتداد الضغوط التنافسية وحدة الصراع بين مؤسسات التعليم العالي لاستقطاب الطلاب المتميزين وأعضاء هيئات التدريس المتفوقين، يجعل الاهتمام بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من عوامل الجذب ذات التأثير الواضح؛
- ارتباط عملية الاعتماد للمؤسسات والبرامج التعليمية على مدى التزام تلك المؤسسات بنظم ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في جميع مجالات العمل التعليمي والإداري.

من أجل ذلك تتجه مؤسسات التعليم العالي (الحكومية والخاصة) في معظم دول العالم الآن، إلى تطوير نظمها وإجراءاتها وتحسين مستوى برامجها وتقنياتها من أجل تحقيق أعلى المستويات الممكنة في مخرجاتها لتتلاءم مع المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية.

### 3.1.2.I. فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الهدف الرئيسي لتطبيق الجودة الشاملة هو تطوير المخرجات (الخريجين) والخدمات التعليمية والإدارية والبحثية، مع العمل على خفض التكاليف، والتقليل من الوقت والجهد المفقودين لتحسين الخدمات التعليمية وغيرها، بالإظافة إلى ذلك هناك الكثير من الفوائد التي يمكن تحقيقها على أكثر من مستوى في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، ويتضح ذلك من الشكل والنقاط الموالية:

**الشكل رقم (I- 5): الجهات المستفيدة من تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي**




**المصدر:** من إعداد الباحث بالإعتماد على مرجع عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **مرجع سبق ذكره.**

يبين الشكل أعلاه أن فوائد الجودة الشاملة تعود على كل من الطلبة ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع.

- ❖ **فوائد تعود على الطلبة:** يستفيد الطالب من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من عدة نواحي منها:

- زيادة رضا الطلبة عن جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم، وكذا رضا المجتمع عن مستوى المعرفة التي توصل إليها، ومن ناحية أخرى زيادة رضا سوق الشغل عن كفاءة وفعالية مخرجات التعليم العالي؛
- تطبيق نظام الجودة يؤمن للطلبة برامج ومناهج تنسجم مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية؛
- تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية، وكذا بناء الثقة بين العملاء الداخليين بمؤسسة التعليم العالي ككل وتقوية انتمائهم لها، تحسين معارفه ومهاراته وفقا لمتطلبات سوق الشغل[1]؛
- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب؛
- تحسين معارف ومهارات الطالب مايتيح له إيجاد فرص عمل متميزة محليا وعالميا وفقا لمتطلبات سوق الشغل[2].

❖ **فوائد تعود على مؤسسات التعليم العالي:** يمكن حصرها في مايلي:[3]

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والذي يمكنها من تقويم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها؛
- مراعاة اقتصاديات التعليم في قطاع التعليم العالي التي تضمن التمويل اللازم ووضع الآليات المناسبة لتوزيع الموارد المالية المتاحة واستخدامها بكفاءة وفعالية وفق الأولويات؛
- المساهمة في حل الكثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية، وتمكينها من إيجاد ميزة تنافسية لمؤسسة التعليم العالي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي؛
- من خلال الجودة الشاملة تستطيع مؤسسة التعليم العالي رفع قدرتها التنافسية على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي، الذي يتجلى في قدرة منتجها (الخريج) على كسب حصص سوقية أكبر من خلال الطلب عليه نتيجة جودته؛
- إيجاد نظام للاتصال الفعال داخل مؤسسات التعليم العالي وخارجها[4]؛
- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسئوليات بدقة؛
- زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم؛
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها؛
- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق[5]؛

---

[1] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 108.
[2] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 93، بتصرف.
[3] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 108.
[4] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 238.
[5] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 94.

- تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

❖ **فوائد تعود على هيئة التدريس:** يمكن إجمالها في ما يلي:

- زيادة الفعالية والمرونة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، باعتبار الجودة تستدعي الشمولية التي لا تتحقق إلاّ بإشراك أوسع للعملاء الداخليين خاصة أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرارات الإستراتيجية وحل المشاكل التشغيلية وتحسين العلاقات الوظيفية؛
- يستفيد عضو هيئة التدريس من تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال قيام الإدارة بتطوير أداء الأعضاء ورفع كفاءاتهم كأكاديميين وتنمية قدراتهم بأساليب أكاديمية متعددة وبصفة مستمرة؛
- تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يعمل على تخفيف الأعباء التدريسية وجعلها في حدود تسمح لعضو هيئة التدريس بالتفرغ للبحث العلمي[1]؛
- نظام الجودة يوفر لهيئة التدريس كافة الإمكانات المادية والمعنوية للقيام بالعملية التدريسية على أحسن وجه.

❖ **فوائد تعودعلى المجتمع:** إعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعود بفوائد على المجتمع يمكن ذكر بعضها في مايلي:

- تطبيق الجودة الشاملة يساعد على تطوير قطاع التعليم العالي وتحديثه ليصبح أكثر قدرة على تخريج طلبة مؤهلين قادرين على تلبية المتطلبات السوقية والتطلعات التنموية في مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، مزودين بالمؤهلات الأكاديمية والتطبيقية التي تنسجم مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع؛
- الحفاظ على المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية في إطار العمل على تقديم خدمات وبحوث نفعية للمجتمع، ولا تؤثر على القضايا البيئية ولا بالصحة العمومية؛
- نظام الجودة الشاملة يوفر مخابر البحث في مؤسسات التعليم العالي القادرة على التصدي للمشاكل الإجتماعية في كافة المجالات التي تظهر من حين لأخر بتحليلها ووضع الحلول المناسبة لها؛
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع؛

تحقيق الأهداف المرجوه من تطبيق إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات ومبادئ وإتباع خطوات ومراحل أساسية حتى تستطيع مؤسسات التعليم العالي تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع.

[1] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 94.

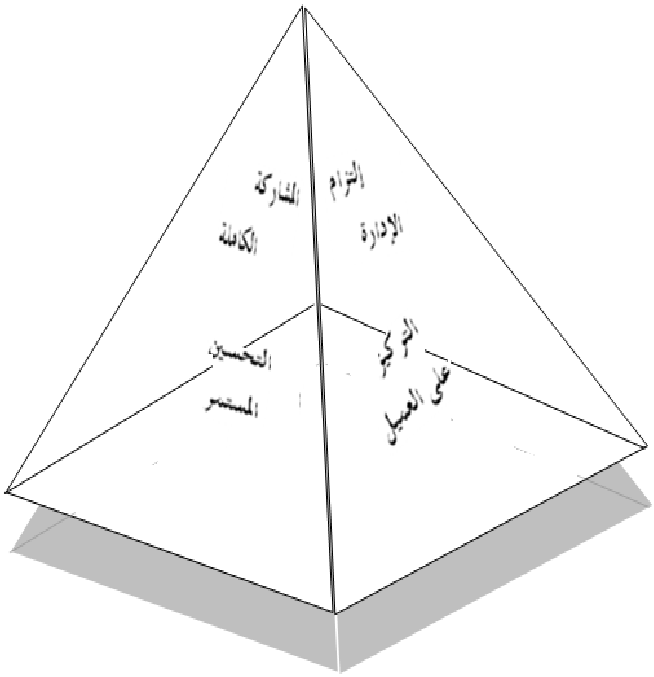
### 2.2.I. خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومبادئها

إنّ إدخال إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عملية متسلسلة تعتمد عناصرها على بعضها البعض، فلا يمكن الانتقال أو القفز إلى عنصر دون تحقيق العنصر الذي يسبقه، وبالتالي لابد أن تقوم بخطوات عملية متكاملة تستند على مجموعة من المبادئ والتي لابد من تحويلها إلى واقع فعلي تكون بمثابة قواعد للسلوك العلمي التطبيقي لتحقيق ما ترجوه من رفع مستوى الأداء لدى العاملين وتحسين نوعية الخدمات وتخفيض التكاليف وتحسين طرق التدريس ومنه تحسين جودة مخرجاتها.

#### 1.2.2.I. المبادئ التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

قدم الباحثان ( Jen and Kai) عرضاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في شكل هرمي قاعدته التزام الإدارة وعند كل نقطة يمثل إحدى المبادئ وهي التركيز على العميل، والتركيز على التحسين المستمر، والمشاركة الكاملة، والتركيز على الحقائق ويتضح ذلك من خلال الشكل الموالي.

**الشكل رقم (I- 6): مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي**




**المصدر:** صلاح حسن علي سلام، **إدارة الجودة الشاملة**، رسالة دكتوراه في إدارة الأعمال، جامعة عين شمس، 2001، ص53.

كل وجه من أوجه الهرم يعني مايلي:

**1.1.2.2.I. التركيز على العميل:** إنَّ قطاع التعليم له خصوصيته التي يتميز بها، وهذه الخصوصية تنعكس في عدم وضوح من هو العميل الذي يُستهدف بالخدمة التعليمية، هناك عدة وجهات نظر في هذا الموضوع لدى العديد من الباحثين منها:[1]

---

[1] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص107.

▪ **العميل هو الطالب:** كما يرى أمثال (Cruickshank) التي ترى أنَّ العميل هو الطالب، غير أنَّ هناك انتقادات كثيرة لهذا التوجه في تعريف العميل، منها صعوبة كبيرة في التعامل مع الطالب كعميل تفاديًا للأخذ بالمقولة "العميل هو دائمًا على حق"، كون تلبية رغبات الطالب كعميل لن تقود بالضرورة إلى تعليم ذي جودة مرتفعة، إذ أنَّ رضا الطالب تكمن في الحصول على نقاط مرتفعة والتخرج فحسب وبالتالي فالطالب يهتم بالرضا قصير الأجل والذي يتعارض مع متطلبات التنمية طويلة الأجل التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها، لهذا معظم المؤسسات التعليمية تخوفت من اعتبار الطالب لوحده كعميل لها؛

▪ **العميل هو سوق الشغل:** هناك توجه آخر في تحديد عميل مؤسسات التعليم العالي تبناه الكثير من الباحثين، ويتمثل في كون الطالب عبارة منتج العملية التعليمية، لذلك يجري التركيز على هذا المنتج (الطالب) وتمكينه بالمعرفة والمهارات اللازمة وتقديمه إلى العميل والمتمثل في سوق الشغل، لذا تجري دراسة حاجات وتوقعات هذا العميل ليقدم إليه في الأخير المنتج (الطالب) بالمواصفات المطلوبة التي تفِي بحاجاته؛

▪ **العميل هو كل مستفيد من خدمات مؤسسات التعليم العالي:** هذا التوجه الذي أخذته جامعة (harvard) في تعريفها العميل بأنه" أي شخص تقوم الجامعة بتزويده بمعلومات أو خدمات"؛

▪ **عميل داخلي وعميل خارجي:** هناك توجه آخر يتضمن تعريفًا أوسع يقسم العميل إلى (عميل داخلي وعميل خارجي)، وينسب هذا التوجه إلى الباحثين (Jens.J.Bahlgard and Kai. Kristensen) كون العميل في قطاع التعليم العالي قد يكون داخلي ويتمثل في (الأساتذة والطلبة والموظفين) أو خارجي ويشمل (المجتمع وسوق الشغل)[1]، كون العميل الداخلي يتمثل في الفرد الذي ينتمي داخليًا للمؤسسة التعليمية ويتأثر بالأنشطة والقرارات والخدمات التي تقدمها المؤسسة، والعميل الخارجي يتمثل في الأفراد أو الجهات التي تستفيد وتتأثر بمنتجها.

وعلى أساس ماسبق يمكن تقسيم عملاء مؤسسات التعليم العالي إلى ثلاثة أنواع:

- عميل أساسي: الطلاب الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي؛
- عميل خارجي: منظمات الأعمال المختلفة (سوق الشغل)؛
- عمييل داخلي: الأساتذة والموظفين؛

ستركز هذه الدراسة على العميل الخارجي (سوق الشغل) لخدمة أغراض البحث، لهذا لابد من الفهم الدقيق لحاجات ومتطلبات سوق الشغل وذلك من خلال إجراء دراسة منظمة عن هيكل السوق الذي ستخدمه مؤسسات التعليم العالي، وهذا يتطلب التحديد الدقيق للسوق والتحليل الديمغرافي والبيئي وتحديد الأهداف الرئسية التي يجب أن تسعى مؤسسات التعليم العالي لتحقيقها.

[1] نفس المرجع والصفحة سابقا.

**2.1.2.2.I. التركيز على العمليات والتحسين المستمر:** تؤكد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على أهمية التحسين المستمر للمنظمات التي ترغب في عملية التطوير، ويرتكز هذا المبدأ على أساس فرضية مفادها أن العمل هو ثمرة سلسلة من الخطوات والنشاطات المترابطة التي تؤدي في النهاية إلى محصلة نهائية، ومن الضروري أن تلقى كل خطوة من هذه الخطوات كل ما تحتاجه.

كما أن فكرة التحسين المستمر تنطلق من مبدأ تطوير المعرفة لأبعاد العملية الإدارية واتخاذ الإجراءات اللازمة لذلك التطوير، ويعد التحسين المستمر عنصراً مهما لتخفيض الانحرافات بأنواعها العامة والخاصة التي تحدث في العملية الإنتاجية مما يساعد في الحفاظ على جودة الأداء وزيادة الإنتاجية[1].

أما في مؤسسات التعليم العالي فإنه يقصد بالتحسين المستمر الرغبة الدائمة للمنظمة في تحقيق تحسن تدريجي وجوهري في كل العمليات داخلياً وخارجياً.

يركز التحسين المستمر خارجياً على بناء قنوات اتصال فعّالة مع المستفيدين، ويعتبر هذا عنصراً أساسياً لتحسين الجودة على المدى البعيد، ويتضمن بهذا الصدد تقديم منتجات جديدة، موضوعات جديدة، طرق تعليم جديدة، نظم اتصال جديدة؛

كما تشمل عمليات التحسين المستمر داخلياً كل مجالات إدارة التعليم العالي، وبما يتطلب أن تكون العملية التعليمية أكثر كفاءة وبالتالي تخفض التكلفة إضافة إلى الجوانب المتعلقة بالشخصية، الكفاءات والمهارات، حيث أن ممارسة عمليات التحسين المستمر تقود إلى مزيد من التميز.

**3.1.2.2.I. المشاركة الكاملة:** أساس إدارة الجودة الشاملة هم الافراد فمشاركتهم الكاملة بكل طاقاتهم وقدراتهم يعتبر الأسلوب الأمثل للوصول للأهداف المنشودة، وعلى هذا الأساس فإن الأفراد في مؤسسات التعليم العالي من الطالب إلى الأستاذ مرورا بالإدارة والعاملين فيها هم العامل الحاسم في نجاحها، فمن خلال المناقشات والمشاركات الفعالة وتحمل المسئوليات،[2] يمكن توحيد رؤية هؤلاء الأفراد نحو الأهداف البعيدة والقريبة ونحو السياسات والاستراتيجيات، ونحو الموارد وكيفية استخدامها.

**4.1.2.2.I. إلتزامات الإدارة:** إعتماد الإدارة في اتخاذ القرارات بناء على الحقائق يعد من أهم المبادئ التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة، ويعتمد تطبيقه على تهيئة الموارد والقنوات اللازمة لتمكين الأفراد، مع ايصال ما يمتلكونه من معلومات متعلقة بالحقائق إلى حيث يجب أن تصل للاستفادة منها في تحقيق الجودة[3].

---

[1] أم كلثوم بوزيان، حسينة قديرة تومي، **ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية لمواجهة متطلبات سوق الشغل في ظل التغيرات الراهنة**، مجمع مدخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 20/05/ 2010، ص 185.

[2] محمد سعيد الطاهر، **الجودة في التعليم العالي .رؤية وأبعاد مع إشارة إلى جامعة النيلين**، المؤتمر العربي الأول حول " الجامعات العربية التحديات والأفاق"، الرباط، المغـــرب، يومي 9-12/13/ 2007، ص 17 .

[3] محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن، عمان، دار اليازوري للنشر، 2005، ص 62 .

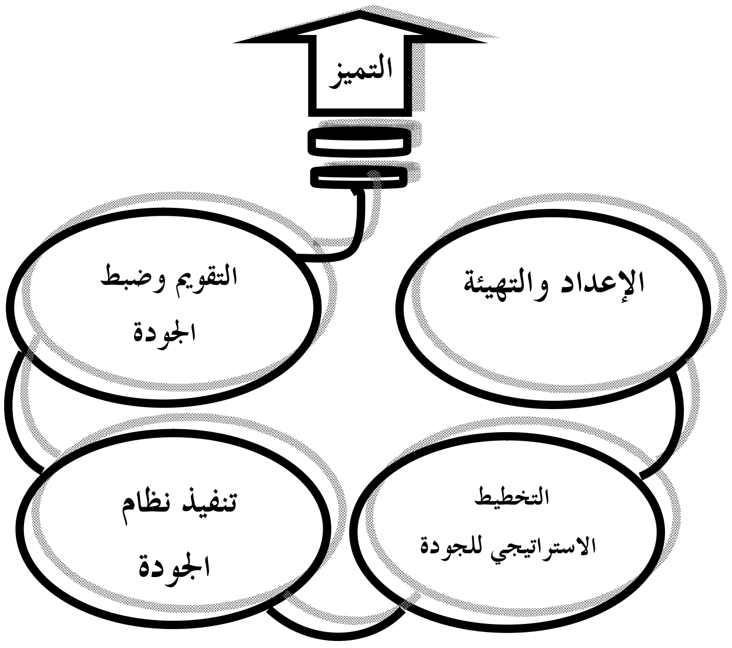
لا تعتمد إدارة الجودة الشاملة على قياس درجة رضا العميل على المنتج النهائي (الخريج) فقط، بل أيضا الرضا أثناء العملية التعليمية، لذا فالاهتمام يكون بالجودة الشاملة لمختلف مراحل العملية التعليمية وهذا بدوره يتطلب وجود معايير خارجية وداخلية لقياس برامج جودة التعليم، وبالتالي لابد من وجود أدوات خاصة مع جمع بيانات فعلية من أجل عمليات القياس والتقييم.

تبقى الإشارة إلى أن قياس نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم إعتمادا على المبادئ السالفة الذكر يتطلب نظاماً للتغذية المرتدة من العميل وهذا بدوره يستلزم مشاركة كل الأطراف (الطلبة، العاملين، أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، المجتمع، سوق الشغل)، وكذلك لابد من تقييم ومتابعة لجميع خطوات تطبيق الجودة الشاملة المبينة في العنصر الموالي.

**2.2.2.I. مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**

ليست هناك طريقة واحدة تعد نموذجية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع مؤسسات التعليم العالي بسبب خصوصيتها وتباين ظروفها وإمكاناتها واختلاف البيئات الداخلية والخارجية المحيطة بها، غير أن هناك حدا أدنى من التتابع والتعاقب في هذه المراحل الواجب مراعاتها كما هي مبينة في الشكل الموالي:

**الشكل رقم (I- 7): مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**




**المصدر:** من إعداد الباحث بالإعتماد مرجع سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق كره.**

حسب الشكل أعلاة هناك خمس مراحل أساسية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهي:

**1.2.2.2.I مرحلة الإعداد والتهيئة:** يتم في هذه المرحلة تهيئة كافة العاملين بمؤسسات التعليم العالي لتقبل مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، والإلتزام بهذه المفاهيم، ومايتطلبه من إجراءات في هذه المرحلة الممارسات الأتية:

- **قناعة الإدارة العليا:** قناعة الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي بالتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة، وقدرتهم على نقل قناعاتهم إلى جميع المستفيدين داخل وخارج مؤسسات التعليم العالي، وتقديم الدعم والمساندة الكافية لجهود التغيير نحو الجودة، حيث أن التغيير لابد وأن يبدأ من الإدارة العليا لأنها تسيطر على ما يقارب (85 %) إلى (90 %) من العمليات والأنظمة التي يعمل فيها العاملون لذلك فإنها تعتبر مصدراً للدعم والمساندة وتوفير الموارد المطلوبة وهذا ما يتطلبه تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وينبغي في هذه الخطوة التركيز على مايلي:[1]

- وضع سياسة الجودة وأهداف للجودة بالمؤسسة والحفاظ عليها؛
- ضمان التركيز على المستفيد النهائي؛
- التأكيد على أن التطبيق من فرضيات العمل الأساسي وليس عملاً اضافياً؛
- تشكيل اللجان التوجيهية التي ستشرف على عملية التطبيق؛
- تحديد الموارد المطلوبة للتطبيق؛
- وضع الدراسة بين يدي صناع القرار لإصداره.

- **نشر ثقافة الجودة:** تعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية وثقافية جديدة ينبغي أن تحل محل الثقافة التقليدية وهذه العملية تقتضي أن تعمل المؤسسة التعليمية بقيادتها العليا على نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسات التعليمية وتبصير جميع العاملين فيها بمبادئ الجودة وأهميتها ومعاييرها وما تحقق من فائدة للأفراد والمجتمع والمؤسسات وما توفر من نوعية وتقليل الكلفة والهدر في الوقت والجهد، ولتحقيق ذلك يجب على المؤسسة التعليمية القيام بمايلي:[2]

- تهيئة المناخ التعليمي الذي يقتضي تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة؛
- عقد لقاءات ومؤتمرات وإلقاء محاضرات من خبراء في نظام الجودة للتعريف بهذا المفهوم؛
- تزويد جميع العاملين بأسس العمل التي يقوم عليها نظام إدارة الجودة الشاملة ومتطلباته؛
- نشر وتوزيع مطويات، محاضرات مرئية عن الجودة الشاملة؛
- إنشاء نافذة للجودة في موقع المؤسسة التعليمية على (الأنترنات).

---
[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 206، بتصرف.
[2] **المرجع السابق**، ص 206، بتصرف.

▪ **تكوين الهياكل التنظيمية للجودة:** يجب تكوين الهياكل التنظيمية للجودة وتوضيح المسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها كل من هذه الهياكل وذلك وفق الآليات التالية:[1]

✓ **مجلس الجودة** :ويمثل المستوى القيادي الأعلى لاتخاذ القرارت واعطاء السلطات اللازمة لتوجيه ودعم عملية إدارة الجودة الشاملة، وينبثق من مجلس المؤسسة التعليمية أو الكلية، ويرأسه رئيسها، من أهم مسؤوليات هذا المجلس:

- وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة؛
- قياس عملية التخطيط الشامل؛
- إنشاء وتوجيه الفرق القيادية الأخرى للجودة مثل لجنة تصميم وتنمية الجودة، ولجنة توجيه الجودة، ولجنة قياس وتقويم الجودة؛
- توفير الموارد المالية والبشرية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة؛
- وضع الأهداف السنوية لإدارة الجودة الشاملة؛
- متابعة أعمال دوائر الجودة.

✓ **فريق تصميم الجودة وتنميتها:** يعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته الأساسية وضع استراتيجية تطوير نظام إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسؤولياته في:

- دراسة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها؛
- تصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل؛
- تحديد متطلبات العملاء داخل المؤسسات التعليمية أو الكلية وخارجها؛
- اقتراح خطة مبدئية للعمل بالمؤسسة التعليمية، وتحديد خطواتها الأساسية، وما تتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها.

✓ **لجنة توجيه الجودة:** تعتبر مركز عملية إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل أهم مسؤولياتها في:

- توثيق الصلة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الأخرى؛
- وضع الخطط اللازمة لتطوير برامج دوائر الجودة؛
- إزالة الخوف ونشر الخبرات الفائقة والدروس المتعلمة داخل المؤسسة التعليبية.

✓ **لجنة قياس الجودة وتقويمها:** تتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برنامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والتأكد من مدى تنفيذ أهداف هذه المؤسسة مع احتياجات العملاء، والتأكد من استخدام الطرق العلمية في التنفيذ.

---

[1] محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006، ص ص 131- 132.

**2.2.2.2.I مرحلة التخطيط والصياغة:** يتم في هذه المرحلة صياغة رؤية مؤسسة التعليم العالي وأهدافها المنشودة والاستراتيجيات والسياسات إضافة إلى وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ بمشاركة المديرين التنفيذيين داخل المؤسسة التعليمية، وتصاحب هذه المرحلة تشكيل اللجان والفرق التي ستبدأ بوضع التفاصيل الدقيقة لعملية التنفيذ والجداول الزمنية اللازمة لها.

ينبغي خلال مرحلة التخطيط إجراء تقويم وتقدير دقيق للإشكالات والمعوقات المحتملة، لا سيما على صعيد نقاط الضعف والتهديدات التي تعترض عملية التطبيق الناجح لكافة تفاصيل الخطة، وتنطوي عملية التخطيط على ما يلي:

- تحديد وتعريف المفاهيم الخاصة بالجودة بكل وضوح؛
- يقوم المخططون بتحديد الغرض من وجود المؤسسة التعليمة أو الكلية ومهمتها الأساسية والأهداف التي ينبغي تحقيقها؛
- يقوم المخططون بتحديد عملاء المؤسسة التعليمة داخلياً (أكاديميين، طلاب، إداريين)، وخارجياً (المستفيدين من مخرجات التعليم العالي)؛
- يقوم المخططون بتحديد الإحتياجات التي تمكن المؤسسة التعليمة أو الكلية من تلبية ما يتوقعه العميل ومتطلباته؛
- تحديد الطرق والأساليب التي يتم استخدامها في تطبيق إدارة الجودة والخاص بالمؤسسة التعليمية مع متابعة التطبيق؛
- وضع منهجية خطوة بخطوة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية تكون واضحة ومفهومه عند كل العاملين.

**3.2.2.2.I مرحلة التنفيذ:** وهي المرحلة التي يتم فيها البدء بتنفيذ فلسفة إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية على كافة المستويات الإدارية على أن يصحب ذلك مبادرات تدريبية محددة لكل الأفــراد وبـــدعم ومساندة من طرف الإدارة العليا حتى يتم تحسين عمليات أو مجالات الجودة المرغوبة.

تتضمن هذه المرحلة الممارسات التالية:[1]

- توفير الموارد اللازمة لعملية التطبيق واشتراك جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في تحمل مسؤولية التحسين المستمر وصنع القرار ونشر ثقافة الجودة؛
- توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم؛
- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته؛
- زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر.

[1] صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية "التطبيق و مقترحات التطوير"**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004، ص 102.

**4.2.2.2.I مرحلة التقويم:** يعتبر التقويم عملية مستمرة وممتدة تبدأ من مرحلة الإعداد فيما يعرف بالتقويم القبلي، وتمتد إلى مراحل التخطيط والتنفيذ، وتستمر لفحص نتائج الأداء وتسجيل الملاحظات التي تخدم عملية التحسين المستمر، وتفيد هذه المرحلة في إحداث الاستقرار لدى المؤسسة التعليمية التي تتحقق أهدافها بكفاءة وفاعلية، ويتم التقويم بإتباع الآتي:

- **التقويم الذاتي:** وذلك بتشكيل فريق تقويم يستفيد من تقارير دوائر ومجلس الجودة لمقارنة النتائج المحققة بالحالة التي كانت عليها المؤسسة التعليمية ونشر الحقائق وعرضها في تقرير يسمى تقرير المراجعة الداخلية.
- **التقويم الخارجي:** تشكل المؤسسة التعليمية لجانا أو فرقا من المدرسين والخبراء تحت إشراف المجلس الأعلى للجودة مهمتها تقويم أداء المؤسسات التعليمية من جميع النواحي.

من أبرز الممارسات التي تتضمنها عملية التقويم ما يلي:[1]

- المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ؛
- مقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد؛
- تقييم أداء العاملين ووضع رتب لأدائهم؛
- إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل و تحديد الأخطاء وتصحيحها؛
- المراجعة المستمرة للجودة للتأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة.

إذن تشمل هذه المرحلة على التقويم الذاتي لأداء الأفراد والتقدير التنظيمي لنظام المؤسسة التعليمية مع إجراء المسح الشامل لإرضاء المستفيدين.

**5.2.2.2.I. مرحلة تبادل الخبرات ونشرها:** تسعى المؤسسة التعليمية خلال هذه المرحلة بعد التأكد من تطبيق المؤسسة لكافة المعايير والمحاور التي تضمنتها إدارة الجودة الشاملة ومطابقتها للمواصفات المطلوبة إلى تقديم مبادرات تمثل نموذجا يحقق لها سمة مميزة بين المؤسسات المناظرة، فقد تتميز المؤسسة في الجانب البحثي، أو التقني (أنظمة تكنولوجيا المعلومات)، أو في الجانب الإداري.

تبادلا للخبرات يتم دعوة المؤسسات التابعة وكبار المسؤولين لاطلاعهم على نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث يقوم مجلس الإدارة بتولي شرح النتائج التي أمكن التوصل إليها ويقوم المنسق بتلخيص معطيات لكبار المسؤولين بالمؤسسة التعليمية[2].

بعد عرض أهم مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يمكن القول أن تحقيق الجودة الشاملة في هذه المؤسسات يتطلب وجود بعض المعايير والمؤشرات المتفق عليها من خلالها يتمّ الحكم على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات هذا ما يتناوله المطلب الموالي.

---

[1] صالح ناصر عليمات، **المرجع السابق**، ص 103.

[2] بركة مشنان، **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي "دراسة حالة جامعة الحاج لخضر، باتنة"** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2016، ص 47.

### 3.2.I. مؤشرات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي

تطرق عدد من الباحثين لمعايير تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي ومؤشراتها، فمنهم من ركز على البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي والبعض الأخر ركز على بعض المؤشرات المرتبطة بإدارة هذه المؤسسات ومنهم من نظر إلى المؤسسة التعليمية كوحدة تتكون من (مدخلات، عمليات، مخرجات) مما يتطلب تناول هذه العناصر بالوصف والتحليل والقياس، إلا أن أهم هذه المؤشرات تتمثل فيما يلي:

#### 1.3.2.I. مؤشرات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس

وجود هيئة التدريس بالكم والكيف المناسب يعد من العوامل المهمة لجودة التعليم العالي، كما أن جودة عضو هيئة التدريس تعد من المؤشرات المهمة، لأنها دليل على تأهيله العلمي في مجال تخصصه، وكل التخصصات الأخرى المتكاملة، من المؤشرات الايجابية المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس يمكن ذكر مايلي:[1]

- خصائص ومواصفات وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تعداد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم وتطورهم المستمر في مجال تخصصهم ومساهمتهم في خدمة المجتمع وإنتاجهم العلمي من بحوث ومنشورات من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة الشاملة في لتعليم العالي؛
- احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم وتقدير احتياجاتهم المعرفية والنفسية ومؤازرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية وتوجيههم تربويا ومهنيا ومعالجة مشكلاتهم السلوكية؛
- تفرغ عضو هيئة التدريس للتدريس وإجراء البحوث العلمية والمساهمة في مختلف الأنشطة الهامة.

#### 2.3.2.I. مؤشرات مرتبطة بالمناهج الدراسية

يتضمن هذا المؤشر الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرق التدريس وأساليب التقويم والخصائص المرتبطة بذلك كالعمق والتكامل وعدم الإزدواج والتكرار والحشو وحسن مخاطبته للتحديات في المجالات المختلفة (التكنولوجيا، الاقتصادية، الثقافية...الخ).

كلما كانت المناهج الدراسية مبنية وفق أسس علمية وتحت إشراف متخصصين في المناهج تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر حيوية وجاذبية وتسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمة، وتجعل هذه المخرجات قادرة على تلبية متطلبات سوق الشغل.

#### 3.3.2.I. مؤشرات مرتبطة بالطالب

يعد الطالب أهم المحاور الرئيسية للعملية التعليمية ويكون مؤشرا ايجابيا إذا عملت المؤسسة التعليمية على انتقائه من خلال سياسات القبول في مرحلة التعليم العالي التي تعتبر الخطوة الأولى نحو جودة التعليم العالي، كذلك من بين المؤشرات يمكن ذكر مايلي:[2]

---

[1] علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي**، بحوث ودراسات علمية محكمة، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2014، ص 42، بتصرف.

[2] علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **نفس المرجع**، ص 40، بتصرف.

- نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس عاملاً مهما في تحقيق الجودة، حيث يؤدي الأستاذ عمله بأعلى كفاية وأقل تكلفة؛
- متوسط تكلفة الطالب يعتبر أيضا مؤشراً مهما، فإذا تم صرف المبالغ المالية بحكمة وتخطيط وأمانة وشفافية فستكون المؤسسة ذات الكلفة العالية أكثر جودة من غيرها ذوات الكلفة المتدنية؛
- الخدمات المقدمة للطلاب يمكن أيضاً أن تكون مؤشراً إيجابياً، فكلما كانت الخدمات الصحية والإقامة والمساعدات المالية عن طريق الأسعار الرمزية وخدمات التوجيه والإرشاد والمواصلات والاتصالات متوفرة للطلاب كل ما أتصف أداء المؤسسة التعليمية بالجودة؛
- نسبة الخريجين من الطلاب والملتحقين منهم ببرامج الدراسات العليا تعتبر أيضا مؤشراً إيجابيا نحو تحقيق الجودة إذا كان عدد المتسربين والفاشلين قليلاً جدا؛
- إن ملائمة تخصصات الخريجين مع متطلبات سوق الشغل من حيث الوقت والعدد والنوعية.

**4.3.2.I. مؤشرات مرتبطة بالإدارة**

يقصد بذلك جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير أو قائد في نظام مؤسسة التعليم العالي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية (التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء)، وكلما زادت جودة العملية الإدارية زاد إستخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة بشكل أفضل.

كذلك يمثل استقرار الإدارة وكفاءة العاملين بها وعلاقتهم بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتزام الإدارة العليا بتطبيق معايير الجودة من خلال المحافظة على ممتلكات المؤسسة وصياغتها وتوفير الخدمات اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من المتغيرات الفاعلة والمؤشرات المؤكدة لجودة أداء المؤسسة.

كما تُعتبر التشريعات ذات أهمية بالغة في ضبط سير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي حيث أن هذه التشريعات تعد إحدى مصادر إنجاز إدارة الجودة الشاملة، لذلك لابد أن تواكب هذه التشريعات المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والثقافية في البيئة المحيطة، ويتعين أن تكون هذه اللوائح واضحة ومحددة ومرنة[1].

**4.3.2.I. مؤشرات مرتبطة بالإمكانيات المادية**

تتمثل الإمكانيات المادية في المباني والمكتبات والمعامل والمختبرات والتمويل اللازم لكافة أنشطة المؤسسة، حيث أن المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، إذ تعتبر جودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها،

[1] ابراهيم يوسف جبريل العطار، **واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرة من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006، ص 84.

فقاعات التدريس، التهوية، الإضاءة، المقاعد، ..... وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، من بين المؤشرات في هذا المحور يمكن ذكر مايلي:[1]

- وجود أدوات ووسائل الاتصال بالمؤسسة التعليمية وفقا لأرقى وسائل الاتصال التقني؛
- توفير مباني متطورة تليق بالمكانة العلمية والبحثية لمؤسسة التعليم العالي وتتناسب مع طبيعة البرامج؛
- وجود خيارات وبدائل مستقبلية لسد الاحتياج من المباني والمرافق التي تتطلبها عمليات التطوير؛
- تجهيز مكتبة مركزية ومكتبات خاصة بالأقسام والكليات مزودة بأحدث المراجع والكتب؛
- تهيئة مطبعة للجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لتقديم خدمات العمليات التعليمية والبحثية؛
- توفير مرافق سكنية بالمؤسسة التعليمية لسد احتياج أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

### 4.3.2.I. مؤشرات خدمة مؤسسات التعليم العالي للمجتمع

إن ربط مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع من خلال التفاعل مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية العامة والمنظمات والهيئات والمراكز التربوية والعلمية والبحثية، وتسخير القدرات العلمية والفكرية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس لإيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية من خلال وضع الاستراتيجيات والرؤى المستقبلية، واستخدام الإنجازات العلمية لمواجهة تلك المشكلات يعتبر مؤشرًا رئيسيا في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، من بين المؤشرات في هذا المجال كذلك:[2]

- العضوية في المجالس المهنية المختصة؛
- نشاط الاساتذة في المجتمع؛
- الاصدارات الدورية لمؤسسات التعليم؛
- عدد اتفاقيات التعاون العلمي والثقافي التي أبرمتها مؤسسات التعليم العالي مع المؤسسات المختلفة؛
- عدد المراكز المجودة في مؤسسات التعليم العالي لخدمة المجتمع والتطوير المهني؛
- اللجان العلمية مع مؤسسات الدولة.

مماسبق يمكن القول إن التحقق من الوصول إلى مستويات الجودة الشاملة المنشودة لا يتم ولا يتصف بالثقة والمصداقية إلا إذا تم باستخدام مؤشرات ومقاييس دقيقة تتناسب مع هذا الموضوع، ومن هنا لا بد من تحديد منظومة مقاييس واضحة لاستخدامها في هذا المجال، وباستخدامها يتم العمل على قياس أهم مخرجات التعليم العالي المتمثلة في الخريجين، وما يجب أن يتوافر فيهم من خصائص معرفية ومهارية وسلوكية، كما يمتد ذلك إلى قياس جودة الخدمة التعليمية، وإلى قياس جودة عناصر تقديم هذه الخدمة على مستوى المؤسسة التعليمية بشكل شامل، لتنتج خريجا بالمواصفات المطلوبة.

[1] علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **مرجع سبق ذكره**، ص 148.
[2] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص 344.

## 3.I. الأدبيات النظرية لجودة مخرجات التعليم العالي

تزايد الاهتمام بتحقيق الجودة في مخرجات التعليم العالي نتيجة للتغير السريع الحاصل في سوق الشغل، وحتى تفي مؤسسات التعليم العالي بدورها تجاه سوق الشغل في تزويده بمخرجات ذات مواصفات عالية من المهارات المعرفية والمهنية التي تتوافق مع متطلباته، كان لابد عليها أن تحدد توليفة المواصفات التي من المفروض أن يكتسبها الخريج، على أن يُراعى تطابق هذه المواصفات مع متطلبات الوظائف التي يطلبها سوق الشغل والمجتمع ككل.

وعلى ضوء تحديد هذه المواصفات والتعرف على خصائصها، وتحديد المهارات المطلوبة، يمكن عندئذ تحديد نوعية المناهج والبرامج وطرق التدريس والأدوات والأنشطة وأساليب التعامل والقواعد والإجراءات المناسبة،

يتطرق هذا المبحث إلى مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي، ومبررات تجويدها وأهمية تحديد مواصفات الخريج المستهدفة، تمّ تحديد المهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي (الطالب) إستناداً على تجارب بعض مؤسسات التعليم العالي في بعض الدول، وأخيراً الوقوف على وسائل تجويد مخرجات التعليم العالي:

### 1.3.I. ماهية جودة مخرجات التعليم العالي

تعد مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة إلى حد كبير باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، و جودة مخرجاتها تتوقف إلى حد كبير على مدى طبيعة وتنوع أهدافها مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف ومتطلبات البيئة المحيطة ناهيك عن فاعلية تلك المؤسسات وكفاءتها.

#### 1.1.3.I. مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي

يفهم من مخرجات التعليم العالي كل ما تنتجه عملية التعليم والتكوين من موارد بشرية، ومنتجات بحثية وخدمات اجتماعية، أي محصلة كل ما يجرى من نشاط علمي في مؤسسات التعليم العالي وفقاً لذلك تعد مخرجات التعليم العالي محصلة ثلاثة أنشطة أصيلة في مؤسسات التعليم العالي وهي:

❖ **النشاط البحثي:** تلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً رئيساً في رعاية وإنتاج البحوث العلمية المتميزة، وتوليد المعرفة والاختراعات المطلوبة عن طريق متابعة البحث والتعمق العلمي والإسهام في تقدم المعرفة الإنسانية لوضعها في خدمة الإنسان والمجتمع عن طريق تشخيص مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية، وإيجاد الحلول العلمية المناسبة[1].

[1] زهير صيفي، **دور الجامعة الجزائرية في التنمية المحلية**، مجمع مدخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2010/05/20 ، ص ص 296 -297.

تكمن جودة المخرج البحثي في مستوى الفائدة المتحققة من نتائج البحث العلمي، ويشمل نشاط البحث العلمي عدة أشكال من المخرجات من بينها مايلي:

- إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية بالنسبة إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي وخاصة في المجالات التي تعتبر إستراتيجية؛
- تقديم بيانات ومعلومات ميدانية عن القضايا المطروحة من خلال القيام بالمسح الميداني وإستطلاع الرأي العام؛
- تقديم مبادرات إستراتيجية للتعامل مع المتغيرات الدولية والاقليمية؛
- تقديم حلول غير تقليدية من خلال تحليل المشكلات، التنبؤ بالازمات، تسليط الضوء على كافة المتغيرات؛
- دعم القرارات أو بناء السياسات ورسم الاستراتيجيات التي تتم على المستوى السياسي؛
- خروج البحث بمنتج جديد له رواج اقتصادي أو خفضه لتكلفة منتج قديم[1].

❖ **خدمة المجتمع:** تتمثل في كافة الأنشطة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، من خلال التفاعل الوثيق والمستمر بين مؤسسات التعليم العالي والواقع المجتمعي الذي يعمل فيه وتتمثل أهم مخرجات هذا النشاط في مايلي:[2]

- التعرف على مشكلات البيئة المحيطة ووضع الإمكانات في سبيل التوصل إلى الحلول المناسبة لعلاجها؛
- توفير البيانات الخاصة بالمشكلات التي تواجه المجتمع الذي تقع مؤسسات التعليم العالي في نطاقه الإقليمي؛
- تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريبا يتناسب وطبيعة تغير المهن؛
- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة.

❖ **المُخرّج التعليمي (الطالب):** تطرح مؤسسات التعليم العالي برامج تعليمية الهدف منها إعداد طلبة يملكون المهارات والمعارف والقدرات العلمية والبحثية ليأخذوا مواقعهم في سوق شغل متغير، بل يتعدى ذلك إلى توسعة مداركهم، تنشيط خيالهم، إثارة فضولهم، مساعدتهم على كيفية التفكير، وتزويدهم بالمهارات والمعرفة ليعيشوا حياة حافلة بالنجاح والإنجازات، مما يحقق توافقاً بين هذه المخرجات ومتطلبات سوق الشغل المحلي والعالمي كنتيجة نهائية.

---

[1] عبد العزيز حدار، **نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية**، الملتقى الوطني الأول حول "آفاق الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية"، جامعة الجزائر1، يومي 23 -24 /2012/04 ، ص 186.

[2] صباح غربي، **دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي "دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الادارية في جامعة محمد خيضر ببسكر"**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليــة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكر، الجزائر، 2014، ص 152.

يعرفها (مجلس الشيوخ الأكاديمي) المخرجات التعليمية هي المعارف والمهارات والقدرات والخبرات التي يكتسبها الطالب نتيجة لمشاركته في مجموعة من الأنشطة التعليمية، ويُقصد بها أيضاً المعارف والمهارات والقدرات التي على الطالب أن يمتلكها عند تخرجه من البرنامج التعليمي[1].

ووفقا لذلك يمكن اعتبار النظام التعليمي كفؤً، إذا أنتج المخرجات المطلوبة بأقل تكلفة، من حيث تخريج أقصى عدد من الطلبة الذين اكتسبوا المعارف والمهارات اللازمة التي يفرضها المجتمع، وبعبارة أخرى يعد النظام التعليمي كفواً، إذا ما أنتج بمدخلات محددة من الموارد البشرية والمالية والمادية أقصى مايمكن من النتائج المرجوة من حيث الكمية والنوع.

كما أن مخرجات التعليم تتميز عن غيرها بأن عمرها الإنتاجي يلازم الخريج طوال حياته ولا تقتصر على فتره زمنية محددة كالعمر الإنتاجي للأبنية والأجهزة وغيرها، ولايختص الناتج التعليمي على الخريج نفسه بل يتعداها إلى المجتمع وقد يبقى أثره على عدة أجيال متعاقبة، ونتاج العملية التعليمية لاتظهر آثاره بشكل فوري بل أنه يحتاج إلى حقبة زمنية أطول من غيرها في مختلف الصناعات الأخرى[2]، ويمكن تصنيف المخرجات التعليمية إلى:

- **المخرجات التعليمية الكلية:** تكون على مستوى المؤسسة التعليمية، وهي مخرجات أكثر شمولية ينتقل أثرها من المستفيد (الخريج) إلى البيئة المحيطة به (سوق الشغل)، حيث يستفيد ممثلو سوق الشغل من المهارات والمعارف التي أكتسبها (الخريج) من العملية التعليمية أثناء أداء المهمة الموكلة له في موقع العمل بجدارة وهذا يعني تحقيق التوافق بين مخرجات العملية التعليمية وبين حاجات العمل من المهارات المطلوبة.

- **المخرجات التعليمية التخصصية:** تكون على مستوى البرنامج، وتتضمن المعرفة والفهم والمهارات الإدراكية والذهنية، والمهارات الخاصة والمهارات العامة المكتسبة من التخصص المدروس بعد إتمام كامل متطلبات الدراسة في البرنامج الدراسي، وتلجأ مؤسسات التعليم العالي عند صياغة مخرجات البرامج إلى طرح الأسئلة الأساسية التي تسهم في صياغة مخرجات البرامج والغرض الأساس منها، وتتناول الأسئلة ماهية جوانب الحداثة والتميز التي سيتفرد بها البرنامج؟، وما هي المعرفة والمهارة التي سيحصل عليها الخريج بعد مغادرته المؤسسة؟، ثم ما دور عضو هيئة التدريس في تحقيق مخرجات التعلم وتطوير قدرات طلابه ومهاراتهم؟.

- **المخرجات التعليمية الجزئية (الفصلية):** تكون على مستوى المقرر، ويعبر عنها بنواتج التعلم المكتسبة من كل وحدة دراسية تم إنهاء دراستها على حده، وتمثل الحد الأدنى من المهارات والقدرات والخبرات التي يجب أن يكتسبها عند إنهاء دراسة المقرر الدراسي.

---

[1] حورية بنت رديد بن ردة المسعودي، **مرجع سبق ذكره**، ص 20.

[2] عائدة بنت خليل الحجيل، فاتن بنت أسعد أشرف، **العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل من واقع المجتمع السعودي**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، أعمال المؤتمر" التعليم العالي العربي وسوق العمل" 2013، ص 300.

### 2.1.3.I. مبررات تجويد مخرجات التعليم العالي

تهتم نظم التعليم خاصة في الدول النامية بالشهادة الممنوحة دون الاهتمام بتوصيل المعرفة والمهارات للخريجين، أي جعل معيار الحكم على مدى ملاءمة الخريج استنادًا للشهادة التي حصل عليها وليس لمهاراته، وبذلك تكون نظم التوظيف مصممة على أساس استظهار الشهادة، وليس الكشف عن مكتسبات المهارة، الأمر الذي انعكس سلباً على قطاعات سوق الشغل، وظهور ما يسمى بالبطالة لدى حاملي شهادات التعليم العالي لعدم إمكانية الخريج مسايرة المتطلبات الفعلية للوظيفة المسندة إليه بعد التخرج.

بناءاً على ما تقدم تتضح مبررات تجويد مخرجات التعليم العالي باعتبارها محوراً أساسياً وضرورياً لتطوير عملية التعليم واكتمالها في ظل متطلبات سوق متطورة ومتسارعة، بالإضافة إلى ذلك يمكن ذكر أهم العوامل التي كانت وراء الإهتمام بجودة مخرجات التعليم العالي على النحو الموالي:[1]

- السعي نحو تخفيض مستويات البطالة لدى خريجي التعليم العالي؛
- ضعف وتقادم الخطط والبرامج الدراسية وعدم مواكبتها للتطورات التي طرأت في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والمعلوماتية والتكنولوجية والإدارية؛
- تلبية متطلبات سوق الشغل المتغيرة بسبب دخول إستثمارات أجنبية والتطورات التكنولوجية؛
- غياب آليات الرقابة والمساءلة وانعدام الشفافية في تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي؛
- إتباع الطرق التقليدية في التدريس والمحاضرات، وعدم الاعتماد على التعليم المرتكز على البحث والمشاركة لزيادة التحصيل المعرفي وتطوير العقل النقدي للطالب؛
- تطوير التخصصات القائمة التي هي بحاجة إلى بعض التغيرات ليتم تكييفها بما يؤدى إلى تقديم خريجين مؤهلين للعمل وفقا لمتطلبات الجهات المستفيدة؛
- ضعف إسهامات التعليم العالي في تقديم الخدمات التطبيقية والميدانية والأنشطة الممنهجة للتجاوب مع سوق الشغل ومتطلباته.
- تعظيم إنتاجية الموارد المالية والمادية المخصصة لمؤسسات التعليم العالي؛
- مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم العالي؛
- زيادة مستوى الثقة في أداء مؤسسات التعليم العالي؛
- زيادة قيمة الشهادات العليا في سوق الشغل

تفرض المعطيات التي تمت الإشارة إليها على مؤسسات التعليم العالي أن تعيد النظر في برامجها وخططها ومناهجها بين مرحلة وأخرى في ضوء تحولات المجتمع والتكيف مع مستجداته، الأمر الذي

[1] صليحة رقاد، لعكيكزة ياسين، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي"تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية"**، الملتقى الدولي الثاني حول "ضمان الجودة في التعليم العالي - تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف-"، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر، يومي 10-11 /2012/09، ص 31.

يجعلها أمام إجراءات تصحيح لمساراتها بالمراجعة لخططها وبرامجها وتنويعها، حتى يتم إرضاء الطلبة في مهاراتهم وقدراتهم بصفتهم زبائن ومحور مخرجات التعليم وبالتالي تلبية احتياجات قطاعات التشغيل المستفيدة والمستخدمة لتلك المخرجات.

### 3.1.3.I. أهمية تحديد مواصفات المستهدفة للخريج

يشكل تحديد التخصصات مع المتطلبات الفعلية الحالية والمستقبلية لمؤسسات سوق الشغل، وتضمين المعارف والمهارات والخبرات المتعلقة بممارسة المهن في البرامج والمقررات الدراسية العلمية والتطبيقية والتركيز على اكسابها للخريج، ووضعها في دليل إرشادي لاستخدامها معيارا للنجاح بمؤسسات التعليم العالي، واعتبارها أساساً للاختيار والقبول لدى مؤسسات سوق الشغل، عاملاً مهم في تحقيق التوازن النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل كما تفيد في كافة أصحاب العلاقة في عدة نواحي منها:[1]

- مساعدة الطالب على تحديد دوره ودرجة استفادته من البرنامج التعليمي؛
- تساعد في عملية تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي؛
- تشكل نقطة إنطلاق لنموذج عملي لتصميم المناهج الدراسية في التعليم العالي الذي ينتقل التركيز فيه من المدخلات والعمليات ليركز على جودة الخريج؛
- تساهم في اختيار طرائق التدريس المناسبة، وتحديد مصادر التعلم المختلفة؛
- تساهم في اتخاذ القرارات حول تحسين نوعبة التعليم، وضع سياسات تعيلمية تتماشى مع تغيرات المهن في سوق الشغل؛
- تعد مرجعية للمساءلة على مستويات الأداء.

بناءاً على ماسبق، تتضح أهمية تحديد مواصفات الخريج حتى تصبح أكثر ارتباطاً بخصائص المجتمع بقطاعاته المختلفة وملبية لحاجاته وأهدافه، وانطلاقا من أهمية ربط مخرجات التعليم بالواقع وزيادة فاعليته فإن المطلوب من مؤسسات التعليم العالي اتخاذ قرارات جذرية من أجل الإصلاح والارتقاء إلى مستويات الجودة في العمل الأكاديمي وتحديد المواصفات التي من المفروض أن يكتسبها الخريج بهدف تلبية طموحات الطلبة واحتياجات القطاعين العام والخاص لزيادة الفعالية الإدارية والإنتاجية فيهما.

[1] Harden, R.M, **"Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference**?", (2002), Vol. 24, No. 2, pp 151-155 .

### 2.3.I. الإطار العام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام بجودة خريجيها وقدرتهم على مواكبة الجديد في مجال التخصص والتغيرات التي تطرأ على سوق الشغل، وبالنظر إلى حجم المهام المطلوبة من الخريجين في الوقت الحاضر أو المأمول منهم مستقبلاً يستلزم إن يكون الخريج حاصلاً على مزيج توليفات معينة من الاتجاهات المعرفية والمهارية لأداء الدور الجديد في إطار متطلبات السوق ومستلزمات قطاعاته العامة والخاصة.

عملية تحديد توليفة المواصفات التي من المفروض أن يكتسبها الخريج ليست باليسيرة نظرًا لإختلاف مؤسسات التعليم العالي في عناصر نظمها وجميع مكوناتها تبعا للرؤى والرسائل التي تتبناها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فضلا عن طبيعة تخصصاتها وظروف بيئتها المختلفة، لهذا يوجد أكثر من تصنيف يختلف من هيئة إلى أخرى.

هناك العديد من التجارب التي يمكن عرضها كأمثلة لهيئات وجامعات دولية تبنت إطاراً عاماً للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الطالب بعد تخرجه بما يتلاءم مع الحاجات الحقيقية للمجتمع المتطور يمكن الإسترشاد به في وضع إطار للمهارات بالشكل الذي يسمح بتطبيقه على الحالة الجزائرية وذلك بعد دراسة التجربة الجزائرية في هذا المجال من بين هذه التوجهات يمكن ذكر مايلي:

#### 1.2.3.I. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO)

لقد جاء في تقرير لها أن مؤسسات التعليم العالي الآن مطالبة بأن تبني في الفرد عددا من المهارات التي تفيده وتمكنه من الانسجام ومواكبة عصر العولمة ومتطلبات العمل المتغيرة، حيث حددت عددا منها:[1]

- **المهارات الأكاديمية:** كالتفكير المنطقي، والتحليل النقدي ومهارات الاتصال، وحل المشكلات، ومهارات استخدام الحاسوب، وإتقان اللغات الأجنبية، ومهارات البحث والتطوير؛
- **المهارات الشخصية:** مثل الانضباط، والإبداع، والمرونة، والمثابرة، والالتزام، والرغبة في التعلم المستمر؛
- **مهارات عالم العمل والعيش المشترك:** مهارات التعامل مع الآخرين، مهارات العرض والإقناع، العمل ضمن فريق، المهارات القيادية وتحمل المسؤولية، التحلي بأخلاقيات المهنة، والإلمام بالأمور الدولية والمحلية.

ويمكن إجمالها في الجدول أدناه:

[1] عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، **ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع- والأسباب-الأثار- والحلول**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، السعودية، 2009، ص 81.

الجدول رقم (I - 3): المهارات المتوقعة من خريج التعليم العالي في عصر العولمة

| | | |
|---|---|---|
| المهارات الأكاديمية | - المعارف العامة المتخصصة<br>- القدرة على التطبيق<br>- التفكير المنطقي<br>- التحليل النقدي<br>- مهارات حل المشاكل | - مهارات الاتصال<br>- القدرة على استخدام الأرقام والبيانات<br>- مهارات استخدام الكمبيوتر<br>- إتقان اللغات الأجنبية<br>- مهارات البحث والتطوير |
| المهارات الشخصية | - الثقة بالنفس<br>- إدراك مكامن القوة والضعف في الشخصية<br>- الاعتماد على النفس<br>- المبادرة والالتزام | - الانضباط<br>- الإبداع<br>- المرونة والمثابرة<br>- الرغبة في التعليم المستمر |
| مهارات عالم العمل والعيش المشترك | - التوجه الإيجابي نحو الفرص والمخاطر<br>- القدرة على جدولة الأولويات<br>- مهارات التعامل مع الآخرين<br>- مهارات العرض والإقناع | - التحلي بالأخلاقيات المهنية<br>- مهارات القيادة وتحمل المسئولية<br>- مهارات العمل ضمن فريق<br>- الإلمام بالأمور الدولية والمحلية |

**المصدر:** عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، **مرجع سبق ذكره**، ص81، بتصرف.

كما يؤكد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) لليونسكو بعنوان "الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل" أن تعزيز جدوى التعليم في المرحلة العليا بالنسبة إلى عالم الشغل يجب أن يكون التعليم متماشيا مع المهارات المطلوبة في سوق الشغل لهذا يتعين مايلي:[1]

- أن يوفر التعليم العالي توازناً بين الموارد الدراسية التقنية والمهنية والمواد الدراسية العامة عن طريق توفير المرونة اللازمة في اختيار المواد وعن طريق إقامة الصلات اللازمة مع أماكن الشغل؛
- ينبغي أن تركز الاصلاحات الخاصة بالمناهج الدراسية على تنمية قدرات الطالب على حل المشكلات وأن تستغل الإمكانيات التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمساعدة الطالب على أكتساب المهارات المطلوبة في سوق الشغل الذي يزداد ارتكازه على التكنولوجيا.

[1] UNESCO, **Youth and skills: Putting education to work**, EFA Global Monitoring Report, 10st Edit, Paris, 2012, p 300.

### 2.2.3.I. إئتلاف جنوب إنجلترا للتعليم (SEEC, 2001)

الإطار العام للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الطالب خلال دراسته في برامج مختلفة تمنح درجة البكالوريوس في جميع المجالات الخاصة بـــ ائتلاف جنوب إنجلترا للتعليم (SEEC) محدد في الجدول الموالي:

**الجدول رقم (I - 4): النواتج التعليمية المستهدفة في المعايير الخاصة بـــ (SEEC)**

| المهـــــــــــارات | مواصفات الخريـــج: خريج الدراسات العليا في أي تخصص يجب أن يكون قادرا على | |
|---|---|---|
| مهارات العمل الجماعي Group Work Skills | - العمل في فريق Team Working<br>- التفاوض Negotiation | - القيادة Leadership<br>- إدارة التزاع Conflict Management |
| مهارات مصادر التعليم Learning Resources | - استخدام عدة مصادر للتعليم Use of leargning Resources | - العمل باحتراف Professional Work<br>- تكنولوجيا البحث Research Techniques |
| مهارات التقييم الذاتي Self Evaluation | - الوعي الذاتي Self Awareness<br>- التحفيز الذاتي Self Motivation | - التحليل النقدي Critical Analysis<br>- الرأي المتحدى Challenge Opinion |
| مهارات إدارة المعلومات Management of Information | - إ ستخراج المعلومات والبيانات Information & Data Retrieval<br>- الوعي التجاري Business Awareness | - التفكير الإبداعي والابتكاري Creative & Innovative Thinking<br>- إستراتيجية البحث Resarch Strategy |
| مهارات إدارة الذات Autonomy | - التعلم المستقل independent Learning<br>- النقد الذاتي Self Criticism | - إدارة الوقت Time Management<br>- مساعدة الغير Supporting |
| مهارات الاتصال Communication | - كتابة التقرير Report Writing<br>- العرض Presentation | - الاتصال الشفوي Oral Communication<br>- استخدام تكنولوجيا المعلومات Use of IT |
| مهارات حل المشاكل Problem Solving | - تطبيق الطرق والوسائل Application of Methods/Tools<br>- التخطيط التنفيذي Action Planning | - التعرف إلى أساسيات المشكلة Identification of Problem Essentials<br>- اتخاذ القرار Decision Making |

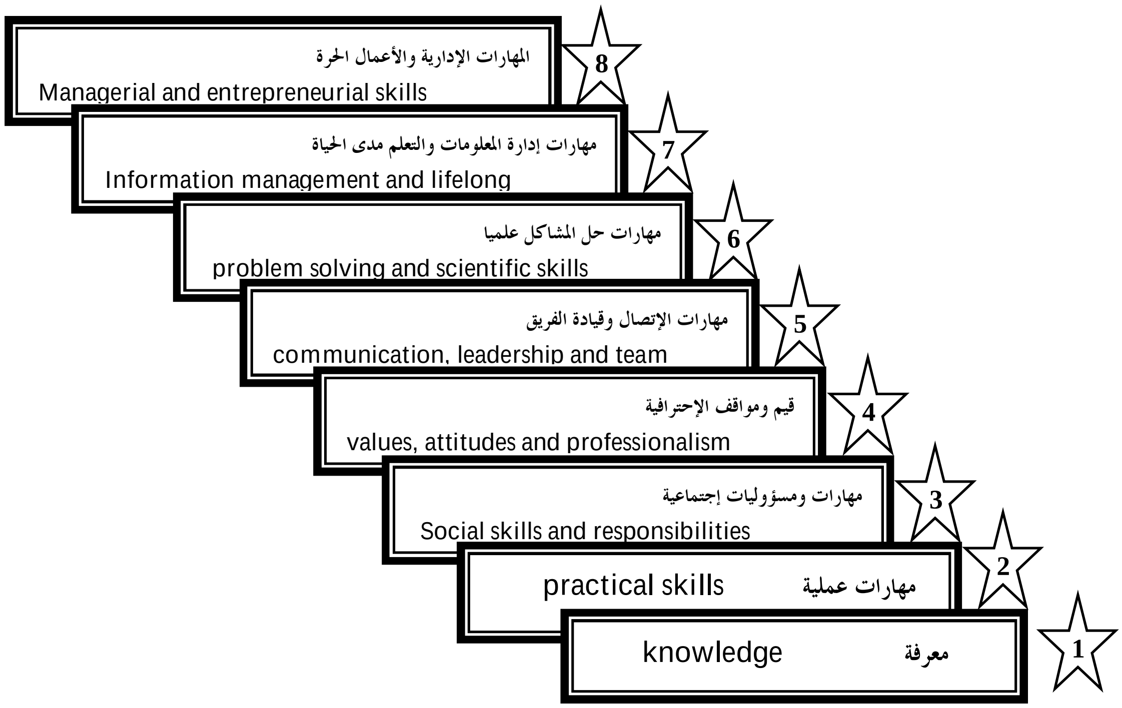
**المصدر:** عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 66-67.

يتبين من الجدول أن النواتج التعليمية المستهدفة في المعايير الخاصة بـــ ائتلاف جنوب إنجلترا للتعليم (SEEC) تندرج تحت سبعة أقسام، وهي عبارة عن أطر عامة لكل البرامج الأكاديمية التي تمنح درجة البكالوريوس، بحيث يأخذ كل برنامج ما يهمه من مهارات وفقا لطبيعة البرنامج ورسالته.

### 3.2.3.I. وكالة التأهيل الماليزية (MQA)

وضعت وكالة التأهيل الماليزية إطاراً للمؤهلات (MQF) وهوعبارة عن أداة يتم من خلالها تطوير وتصنيف الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي بماليزيا على أساس مجموعة من المعايير المتفق عليها وطنيا وقياسا بالممارسات العالمية، حيث حددت هذه الوكالة ثماني (8) مهارات يجب أن يكتسبها الخريج عند حصوله شهادة التعليم العالي والمبينة في الشكل الموالي:[1]

**الشكل رقم (I- 8): المجالات الثماني لمخرجات التعليم الخاصة بـــ (MQA)**




المصدر: Malaysian Qualifications Agency, **Op, cit**, p 02.

يفترض أن يكتسب الطالب الذي يحصل على درجة البكالوريوس من برنامج أكاديمي معين وفي مجال أو تخصص محدد مجموعة من المهارات تؤهله للخوض في سوق الشغل تنحصر في مايلي:[2]

- تطبيق المعرفة والمهارات المتعمقة في مجال التخصص؛
- نقل الأفكار والمعلومات بشكل فعال؛
- بحث وتحليل المعلومات لاتخاذ القرارات؛
- إظهار القيادة، وخصائص روح المبادرة؛
- إظهار الإبداع والإبتكار في القضايا التنفيذية؛
- إثبات الصفات الإدارية، والعمل الجماعي؛
- العلاقات الشخصية والمهارات الإجتماعية؛
تطبيق الإحترافية وفقا للممارسات الأخلاقية والقانونية؛
- تعزيز النمو الفكري والمهني من خلال أنشطة التعلم مدى الحياة؛

[1] Malaysian Qualifications Agency, **Programme Standards: Art and Design,** 2013, On the Web-site: http://tatiuc.edu.my/admin/PPA/Program%20Standard/PS%20Art%20Design%20BM.pdf, See on: 22/09/2015, At: 10: 53, p 02.
[2] Ibid, p 07.

### 4.2.3.I. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي المملكة العربية السعودية (NCAAA, 2008)

يعد الإطار الوطني للمؤهلات عنصراً مهماً في نظام الجودة والاعتماد الاكاديمي في المملكة العربية السعودية، ويهدف هذا الإطار لمساعدة المؤسسات التعليمية في عملية اعتماد البرامج والمرجعيات المؤسسية وهيئات التوظيف في فهم مهارات وقدرات الخريجين الذين قد يعينونهم[1].

يُصنِف الإطار العام للمؤهلات أنواعَ التعلم المتوقعة مِن الطلابِ في أربعة مجالات و يصف نواتج التعلم في كُلّ مستوىً بكل مجموعة منها، وهذه المجالات مبينة في الجول الموالي:

**الجدول رقم (I - 5): النواتج التعليمية المستهدفة في المعايير الخاصة بـــ (NCAAA, 2008)**

| المهارات | مواصفات الخريـــج: خريج الدراسات العليا في أي تخصص يجب أن يكون قادرا على |
|---|---|
| المهارات العرفية | - معرفة مفاهيم ومبادئ ونظريات؛<br>- تطبيق النظرية في فهم المبادئ والنظريات<br>- القدرة على استذكار وفهم وتقديم المعلومات<br>- معرفة حقائق محددة؛<br>- معرفة الإجراءات؛ |
| مهارات تحمل المسؤولية والتواصل مع الأخر | - تحمل مسؤولية عملية التعليم والتنمية المستمرة الشخصية والمهنية؛<br>- العمل على نحو فعال ضمن مجموعات وممارسة القيادة عند الحاجة<br>- التصرف بمسؤولية فيما يتعلق بالعلاقات الشخصية والمهنية.<br>- التصرف على نحو أخلاقي بما يتوافق مع المعايير الأخلاقية العليا في المواقف العامة والشخصية. |
| الاتصال وتقنية المعلومات والمهارات العددية | - الاتصال الفعال شفويا وكتابيا؛<br>- استخدام تقنية الاتصال والمعلومات<br>- استخدام الأساليب الإحصائية والرياضية الأساسية |
| المهارات النفسحركية | - وهي تنطوي على براعة يدوية غاية في الأهمية في بعض المجالات الدراسية، فعلى سبيل المثال يحتاج كل من الجراح أو الفنان أو الموسيقي إلى مستويات عالية جدا من المهارات النفسحركية اللازمة |

**المصدر:** الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، في المملكة العربية السعودية،**مرجع سبق ذكره**، ص 07، بتصرف.

لاينبغي أن تؤدي البرامج التي يتم تطويرها وفقاً لهذا الإطار الوطني للمؤهلات إلى إكتساب المعارف والمهارات العامة والخبرات المهنية المرتبطة بالدراسات المؤدية لشهادات مساوية في كافة أنحاء العالم فحسب، بل يجب أن تشمل على المعارف والمهارات المهنية المحددة اللازمة للممارسة المهنية في المملكة العربية السعودية، وأن تعكس السياسات التربوية والأعراف الثقافية الخاصة بهذه البلاد.

[1] الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، **الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، 2009، ص 07، على الموقع: http://arts.ksu.edu.sa/sites/arts.ksu.edu.sa/files/attach/ltr_lwtny_llmwhlt.doc، تاريخ الإطلاع 2015/02/14، على الساعة 15:55.

### 5.2.3.I. الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم والاعتماد (NAQAAE, 2009) بمصر

قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية بوضع معايير قومية أكاديمية قياسية عامة للبرامج الأكاديمية في القطاعات التعليمية المختلفة مثل القطاع الزراعي والقطاع الهندسي والتي تمنح درجة البكالوريوس (ليسانس) وذلك لكل مجال على حدة[1]، وأطلق على هذه المعايير القومية المرجعية للاعتماد (NARS) وتضمنت هذه المعايير وصفا تفصيليا للمهارات التي من المفروض أن يكتسبها الطالب الذي يحصل على درجة البكالوريوس من برنامج أكاديمي معين، يمكن تلخيصها في الجدول الموالي:

**الجدول رقم (I - 6): المهارات المتوقع أن يكتسبها خريج (ليسانس) الخاصة بـــ (NAQAAE, 2009)**

| المهارات | مواصفات الخريـــج: خريج الدراسات العليا في أي تخصص يجب أن يكون قادرا على |
|---|---|
| المعرفة و الفهم | - النظريات والأساسيات والمعارف المتخصصة في مجال التعلم وكذا العلوم ذات العلاقة بممارسته المهنية؛<br>- المبادئ الأخلاقية والقانونية للممارسة المهنية في مجال التخصص؛<br>- مبادئ وأساسيات الجودة في الممارسة المهنية في مجال التخصص؛<br>- تأثير ممارسة المهنية على البيئة والعمل وعلي الحفاظ علي البيئة وصيانتها؛ |
| الذهنية | - حل المشاكل المتخصصة في مجال مهنته<br>- القراءة التحليلية للأبحاث والمواضيع ذات العلاقة بالتخصص<br>- تحديد وتحليل المشاكل في مجال التخصص وترتيبها وفقا لأولوياتها؛<br>- تقييم المخاطر في الممارسات المهنية<br>- اتخاذ القرارات المهنية في ضوء المعلومات المتاحة؛ |
| المهنية | - تطبيق المهارات المهنية في مجال التخصص؛<br>- كتابة التقارير المهنية؛ |
| العامة و المتنقلة | - التواصل الفعال بأنواعه المختلفة؛<br>- استخدام تكنولوجيا المعلومات بما يخدم تطوير الممارسة المهنية.<br>- التقييم الذاتي وتحديد احتياجاته التعلميه الشخصية؛<br>- استخدام المصادر المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف.<br>- التعلم الذاتي والمستمر؛؛<br>- قيادة فريق في سياقات مهنية مألوفة؛<br>- العمل في فريق وإدارة الوقت؛ |

**المصدر:** المجلس العربي للدراسات العليا والبحث العلمي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 09- 12، بتصرف.

حددت الهيئة المعايير القياسية لمستوى الدراسات العليا كمعايير عامة تمثل الحد الأدنى الواجب تحقيقه من معارف ومهارات في أي من برامج الدراسات العليا، وفي التخصصات المختلفة، إلا أنها تشجع المؤسسات التعليمية علي وضع المعايير الأكاديمية القياسية الخاصة ببرامجها في الدراسات العليا، وأن ترتقي بها بما يحقق تميزها و يدعم تنافسيتها.

[1] المجلس العربي للدراسات العليا والبحث العلمي، **نحو تطوير معايير أكاديمية قياسية للدراسات العليا العربية وضمان الجودة واالعتماد "مقارنة النموذج المصرى ببعض مؤسسات التعليم العإلى العربية والأجنبية"**، سلسلة يصدرها المجلس في مجال تطوير الدراسات العليا ودعم البحث العلمي وبناء القدرات، جامعة القاهرة، 2014، ص ص 09-12، بتصرف.

### 6.2.3.I. مركز ضمان الجودة في سوريا

تم وضع مجموعة من المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية في سورية (NARS)، تحدد مستوى أدنى من المتطلبات المعرفية والمهاراتية التي يجب على مؤسسات التعليم العالي كافة أن تحققها من خلال برامجها التعليمية لكي تضمن أن الخريج قد اكتسب حداً أدنى من المعرفة والمهارات بما يتفق مع السياسة الوطنية للتعليم العالي، وتشتمل هذه المعايير بالنسبة للقطاع الأكاديمي على المكونات المعيارية الأساسية التالية:[1]

- **المعرفة والفهم (Knowledge and Understanding)** : يقصد بهما ما يجب أن يكتسبه الطالب من معرفة وفهم للمبادئ والحقائق والنظريات والمفاهيم والقوانين والتقنيات ذات الصلة بمجال التخصص، ويضم المجال المعرفي أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية أو الذهنية التي يقوم بها الطالب كالحفظ والفهم والتحليل.
- **المهارات الذهنية (Intellectual Skills):** تلك المهارات التي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى الطالب مثل التحليل، والقدرة على الاختيار من بين بدائل أو خيارات مختلفة والمناقشة والاستنتاج والقدرة على الابتكار والتفكير الخلاق، والتعرف على المشكلات وإيجاد الحلول لها.
- **المهارات المهنية والعملية (Professional & Practical Skills):** تلك المهارات التي تمكن الطالب من تحويل المعارف الأكاديمية المكتسبة إلى تطبيقات عملية وكأمثلة على هذه المهارات، القدرة على تشخيص مرض، كتابة وصفة دواء، إدارة الموارد المائية، انجاز تصميم هندسي تصميم البرامج.
- **المهارات العامة القابلة للانتقال (General Transferable Skills):** مهارات عامة لا علاقة لها بالتخصص كمهارات قيادة الحاسوب والاستفادة من تقانة المعلومات ومهارات الإدارة ومهارات النقاش والتفاوض وتسويق الذات (Team Work) بما فيه إدارة الوقت ومهارات العمل ضمن فريق ومهارات العرض والإلقاء ومهارات التعلم الذاتي والبحث العلمي.

تهدف هذه المعايير إلى اتخاذ التدابير لإرشاد المجتمع الأكاديمي في سورية ومساعدته على توصيف طبيعة وخصائص البرامج الأكاديمية في قطاع أو حقل أكاديمي أو مجال معين من التخصص وهي تمثل أيضا التوقع العام حول المؤهلات والقدرات والصفات التي ينبغي أن يتمتع بها الخريجون من هذه البرامج بهدف تلبية طموحات الطلبة ومتطلبات سوق الشغل.

[1] وزارة التعليم العالي السورية، **الخطة الوطنية لتطوير برامج ومناهج التعليم العالي، المرحلة الأولى: بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية**، 2011، على الموقع: http://damasuniv.edu.sy/qa/images/stories/basic%20sciences%20nars.pdf تاريخ الإطلاع:2014/10/25، على الساعة: 20:21، ص 18.

**7.2.3.I. اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر**

تعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة إذ بدأ الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجب قانون توجيه التعليم العالي في 2008/02/13 الذي كرس لأول مرة امكانية فتح مؤسسات تعليم عالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE) والتحضير لإنشاء لجان أخرى تهتم بالترخيص والاعتماد.

أسند للجنة الوطنية للتقييم مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة، ووضع مجموعة من الشروط الواجب احترامها من قبل مؤسسات التعليم العالي وفي حالة عدم احترامها يقوم وزير التعليم العالي بسحب الترخيص.

كما تمّ صدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة تدريس وإطارات عليا في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

وفي ذات السياق تمّ تقسيم أنشطة اللجنة إلى ثلاث ندوات جهوية هي :ندوة شرق، غرب ووسط الجزائر، وتعمل وزارة التعليم العالي على تحليل وتوحيد أعمال الندوات الثلاث، وتعتبر اللجنة الوطنية مكلفة بالتنسيق مع الوكالات والهيئات المعنية بما يلي:[1]

- إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية؛
- تحديد معايير إنتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة؛
- وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكون لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة؛
- تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها؛
- تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة؛
- تنظيم عمليات تقييم خارجي للؤسسات والأنشطة المستهدفة؛
- ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة؛
- الجمع بين العناصر الضرورية لتحديد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة.

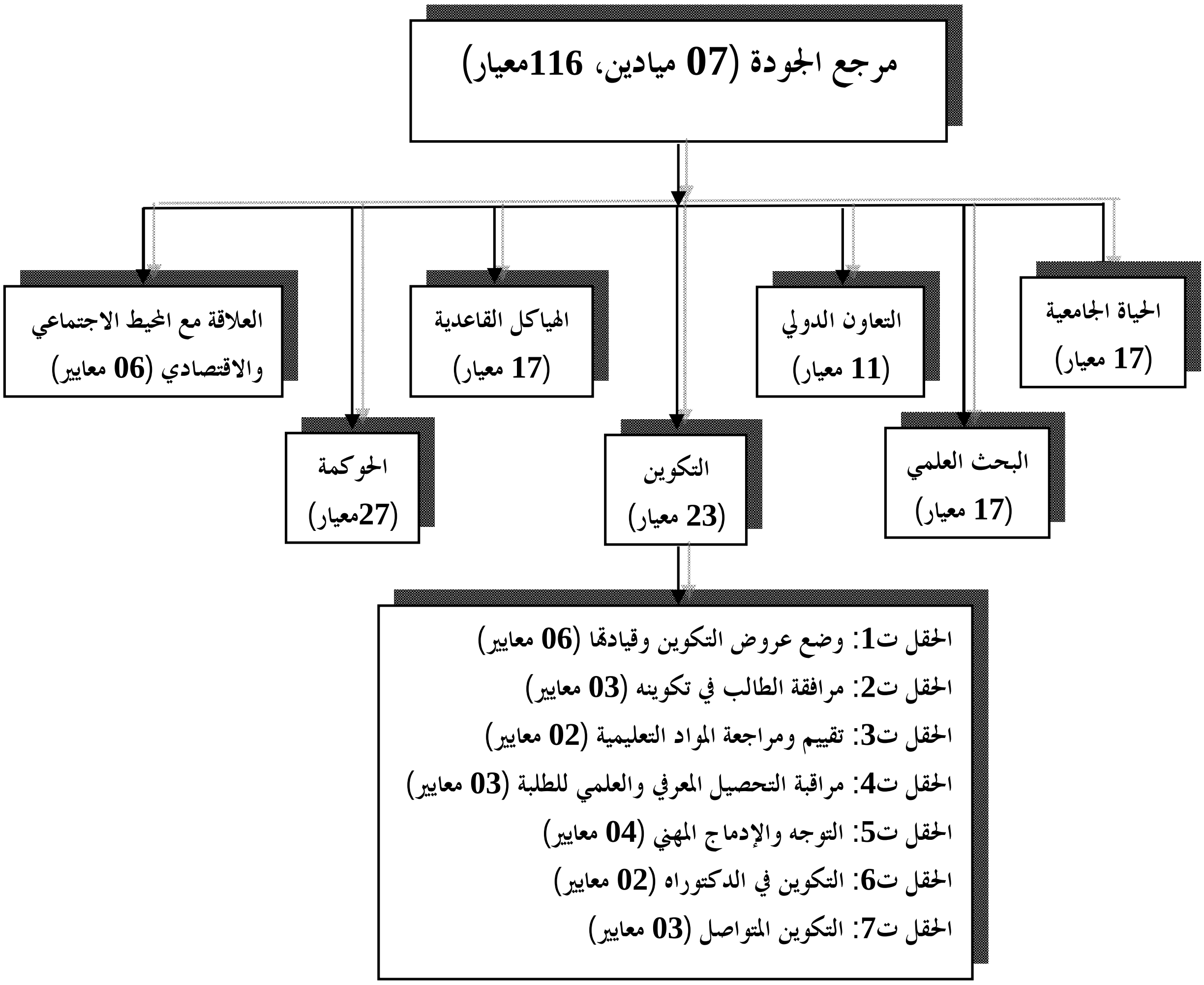
يتبين من المهام المسندة لهذه اللجنة أنه تمّ تبني ضمان الجودة الداخلي، كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجي والذي تمّ تأجيله إلى وقت لاحق مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني، وقد أعطي للتقييم الذاتي، الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **المادة 2 من القرار المؤرخ في 31 ماي 2010 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي**، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، السداسي الأول 2010، ص 238.

الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي وهذا ما تمّ تجسيدة من خلال إصدارها "المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي" بتاريخ 26 جانفي 2014 وهو يتكون من سبعة مايدين هي: ميدان التكوين (23 معيار)، ميدان البحث (17 معيار)، ميدان الحوكمة (27 معيار)، ميدان حياة الطلبة في الجامعة (15 معيار)، الهياكل والبنى التحتية (17 معيار)، التعاون الدولي (11 معيار)، والعلاقات السوسيو اقتصادية (06 معيار)[1]، والشكل التالي يوضح ذلك.

**الشكل رقم (I- 9): ميادين المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي**




**المصدر:** إعداد الباحث إعتماداً على المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي **مرجع سبق ذكره**

يتبين من خلال قراءة محتويات مرجع الجودة، أنّ الوزارة الوصية قد أولت الأهمية الكبرى لكل من الميادين الموالية:

[1] وزارة التعليم العالي، اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي**، على الموقع:
http://www.ciaqes-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf
تاريخ الإطلاع: 20/ 2015/10، على الساعة 11:20.

- **ميدان الحوكمة:** يتعلق الأمر بتزويد المؤسسة بنظام معلومات موثوق به، وبتحديد كفاءات ومسؤوليات ومهام الموارد البشرية والإمكانيات المادية التي هي بحاجة لها والحث على وضع مقاربات للجودة ملائمة لمهام وقيم المؤسسة.

- **ميدان البحث:** يتعلق الأمر بإنشاء المؤسسة لهيئات مكلفة بتطوير البحث، والعمل على تفعيلها وتحدد كيفيات الشراكة بينها وبين مختلف الشركاء بالنسبة للمؤسسة، وإقامة طرق للحث على تثمين البحث لضمان إعداد بحوث تتجاوب مع الواقع وتساهم في إحداث الرقي والازدهار؛

- **ميدان الحياة في الجامعة:** تضع المؤسسة أجهزة استقبال وتوجيه للطلبة والموظفين وتطور سياسة أنشطة ثقافية ورياضية وتعمل على إقامة إطار مناسب يغطي جميع الاحتياجات من أجل أفضل نظافة ووقاية للحياة، وتقوم كذلك بتوفير مناخ يشجع على بناء العلاقات الناجحة والمثمرة بين الجامعة والقطاع الاجتماعي الاقتصادي لضمان ظروف حياة أفضل للأطراف الداخلية في المؤسسة الجامعية وفي مختلف الجوانب؛

- **ميدان الهياكل القاعدية:** لضمان توفر جميع المستلزمات المساعدة على تقديم خدمات ذات جودة على المؤسسة أن تبين مدى توفرها على مرافق المخصصة للأنشطة الموالية:[1]

- تحديد مدى توفّر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة الإدارية؛
- تبيين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة البيداغوجية؛
- توضيح مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة العلمية والبحث؛
- بتبين مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للاستضافة والإطعام؛
- تحديد مدى توفر المؤسسة على مرافق مخصصة للأنشطة الرياضية والثقافية.

- **ميدان العلاقات الدولية:** إمتلاك المؤسسة سياسة للانفتاح على العالم محدّدة بوضوح من خلال الوثائق الرسمية، مع تحديد أنماط الشراكات والحركية والتي من الممكن أنها تعمل على تعزيز الانفتاح على العالم، وأن تقترح أنماط وطرق تبادل المعارف والاستفادة المشتركة من الموارد لضمان انفتاح مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على مختلف مؤسسات التعليم العالي الأجنبية.

- **ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي:** معنى هذا أن تجعل المؤسسة عروض التكوين متوافقة مع الاحتياجات المحلية من أجل المشاركة في تنمية الجماعات المحلية مع إبرام اتفاقيات في مجال البحث والتطوير لتعزيز العلاقات مع مختلف ممثلي المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وأن تمتلك المؤسسة خطة تكوين دورية معدة على أساس احتياجات الجماعات المحلية والشركاء الاجتماعيين والإقتصاديين لضمان تحقيق تأثير متبادل وفعلي بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه.

---
[1] نفس المرجع السابق، ص ص 2 – 9.

- **ميدان التكوين:** يهدف هذا الميدان إلى ضمان تكوين نوعي للطالب يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية من خلال ضبط المجالات الموالية:[1]

- **وضع عروض التكوين و قيادتها:** يتعلق الأمر بإقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة وتطوير أو تحسين هذه البرامج تقدم المؤسسة عروضا للتكوين تتماشى مع محيطاتها السياسية والعلمية والاجتماعية المهنية وتأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني و الدولي؛

- **مرافقة الطالب في تكوينه:** يتعلق هذا المجال بالتكفل الشّامل بالطالب من خلال توجيهه وتسهيل اندماجه في المحيط الجامعي؛

- **تقييم ومراجعة المواد التعليمية:** يتعلق الأمر بتحديث البرامج التعليمية ومتابعة وتقييم عروض التكوين من أجل التحسين البيداغوجي؛

- **مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة:** يسمح هذا المجال بقياس نتائج التكوين من خلال اللجان البيداغوجية ولجان المداولات؛

- **التوجيه والإدماج المهني:** يتعلق الأمر بإقامة نظم تسهل التوجيه والإدماج المهني للمتخرجين من خلال علاقات التعاون بين الجامعة والقطاع الاقتصادي الاجتماعي مع الحرص على توظيف الخريجين؛

- **التكوين في الدكتوراه:** يتعلق الأمر بضمان وتحسين تكوين المكونين والباحثين بالاعتماد على التعاون الوطني والدولي.

- **التكوين المتواصل:** يتعلق الأمر بإقامة وتثمين التكوين المتوج بدبلوم أو شهادة من أجل تحسين وتجديد معارف ومؤهلات المتخرجين سواء قدموا من الأوساط الأكاديمية أو من الأوساط الاجتماعية الاقتصادية، وهذا بغرض قياس الدور الاجتماعي للمؤسسة الجامعية.

يتبين من خلال هذا العرض لأهم الميادين والمعايير التي يحتويها كل ميدان في المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي والذي وضعته اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES)، عدم وجود معايير أكاديمية قياسية عامة للبرامج الأكاديمية تتضمن وصفاً تفصيلياً للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الخريج عند نهاية أي مستوى دراسي من برنامج أكاديمي معين وفي مجال أو تخصص محدد يعكس متطلبات سوق الشغل.

تؤدي البرامج التي يتم تطويرها وفق هذا المرجع إلى إكساب الطالب المعارف والمهارات العامة المرتبطة عادة بالدراسات التي يتوج من خلالها الخريج بالدبلوم أو شهادة التعليم العالي، لاتشتمل على المعارف والمهارات المهنية المحددة واللازمة لممارسة متطلبات الوظيفة في سوق الشغل الجزائرية.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص ص 25 - 28.

كما أن المرجع الوطني لايتضمن عمليات تقييم البرامج من قبل الجهات التي توظف خريجي التعليم العالي حول مدى إتصاف الخريج بالسماتِ الشخصيةِ مثل الأمانة والموثوقية، والقدرة على العمل بفعالية في مجموعات والقدرة على القيادة، ومجموعة واسعة من مهارات التفكير وحل المشكلات، والقدرة على التواصّل مع أنواع مختلفة من الجمهور بشكل فعال، والقدرة على استقصاء المشكلات الجديدة وغير المتوقعة باستخدام مصادر متنوعة للمعلومات، والالتزام بالتعلم مدى الحياة لجعل الخريجين أقدر على مواكبة التطورات السريعة جداً للمعارف الجديدة في مجالاتهم.

### I.3.3. المواصفات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي

بعد مسح شامل لجميع الدراسات التي تم الوصول إليها، حاولنا إيجاد إطار عام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي بالشكل الذي يسمح بتطبيقه على سوق الشغل الجزائرية من جهة، ومن جهة أخرى أن يستوعب هذا الإطار جميع المهارات التي تطرقت إليها التصنيفات السابقة دون إهمال أي منها، وبناءاً على هذا الأساس تمّ حصر كافة المهارات التي من المفترض أن يكتسبها خريج التعليم العالي وأن يكون قادراً على تجسيدها واقعيا بحيث أن هذه المهارات تعكس الجانب النوعي لدى خريج التعليم العالي في أربع مهارات أساسية وهي:

- **المهارات المعرفية:** كافة المؤهلات التي تعكس الجوانب المعرفية المتوقع أن يكتسبها الطالب نتيجة دراسته لأنشطة تعليمية والتي تتضمن الحقائق والمصطلحات، والنظريات، والمفاهيم الأساسية؛

- **المهارات المهنية:** التي تعكس قدرة الخريج على استخدام المحصلات العلمية التي أكتسبها في مساره الدراسي في التطبيقات المهنية، أي كيفية تطويع المعلومات والمفاهيم المكتسبة إلى سلوكيات مهنية ويحتاج الخريج إلى اكتساب هذه المهارات لتمكنه من سهولة الانخراط في سوق الشغل.

- **المهارات العامة:** وهي المهارات التي لا ترتبط بموضوع معين وغالبا ما ينتقل أثر تعليمها إلى أكثر من مجال يحتاجها الطالب في استيعاب التعددية الثقافية والقضايا العالمية المعاصرة، كالمسؤولية الإجتماعية وحماية البيئة والوعي التكنولوجي..

- **المهارات الشخصيةِ:** مهارات تمكن الخريج من أن يفكر ويتصرف بإستقلالية ويتعامل مع القضايا الأخلاقية والمهنية التي لها علاقة بالقيم والأحكام الأخلاقية بطرق حساسة للآخرين ومتوافقة مع القيم الأساسية والأخلاقيات المهنية المتعارف عليها. مثل الأمانة والموثوقية، التواصل مع اللأخرين.

بعد عرض المهارات الاساسية تمّ حصر جميع المؤهلات التي تندرج ضمن هذه المهارات على النحو الذي يوضحه الجدول الموالي:

**الجدول رقم (I - 7): الإطار المقترح للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي**

| المهارات | مواصفات الخريـــج: خريج الدراسات العليا في أي تخصص يجب أن يكون قادرا على | |
|---|---|---|
| مهارات شخصية | - قادر على تحمل المسؤولية<br>- قادر على التواصل مع الآخرين<br>- يحترم مواعيد العمل<br>- الالتزام بأداء العمل بكل انضباط<br>- التمسك بأخلاقيات المهنة (النزاهة، الصدق، الأمانة...) | - التوجه الإيجابي نحو العمل<br>- القدرة على الاندماج ضمن فرق العمل<br>- تقبل النقد البناء<br>- القدرة على استشراف المستقبل |
| مهارات معرفية | - يمتلك معارف واسعة في مجال تخصصه<br>- القدرة على التفكير المنطقي<br>- المعرفة بالإجراءات التنظيمية والإدارية<br>- إتقان أساسيات البحث العلمي (كتابة تقارير، مذكرات..) | - القدرة على الإبداع والابتكار<br>- القدرة على تحليل وتقييم المعلومات بشكل موضوعي<br>- القدرة على حل المشاكل |
| مهارات مهنية | - يمتلك مهارات التعامل مع الحاسب<br>- التحكم في التقنيات الحديثة في مجال تخصصه<br>- القدرة على إدارة الوقت<br>- استغلال وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة<br>- القدرة على تكييف الجانب النظري في المجال الوظيفي الواقعي<br>- يمتلك الخبرة العملية والتطبيقية في إنجاز العمل في الوقت المطلوب | - الاعتماد على الحقائق العلمية في عملية اتخاذ القرار<br>- قلة الأخطاء في إنجاز العمليات<br>- الاستعداد لتحسين قدراته المهنية في مجال التخصص<br>- القدرة على تقدير المخاطر وإدارتها في مجال تخصصه |
| مهارات عامة | - الاستعداد للتعلم وتطوير الذات<br>- المعرفة بتعليمات وإرشادات الصحة والسلامة المهنية (مهنية)<br>- المعرفة التامة بقوانين العمل<br>- الاطلاع الدائم بمستجدات العصر (التكنولجية، المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، الحوكمة، ......) | - القدرة على استخدام وسائل الاتصال المتنوعة<br>- إتقان أكثر من لغة<br>- الأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيئية في أداء العمل |

**المصدر:** من إعداد الباحث إعتماداً على الدراسات السابقة

يوضح الجدول أعلاه المهارات الأساسية المعتمدة في الدراسة الميدانية والتي تعكس المواصفات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي حتى تتصف بالجودة، وفي الحقيقة هذه المهارات تم اعتمادها عند كثير من الهيئات والمنظمات التي تعنى بشؤون التعليم العالي منها ما تمّ التطرق إليه سابقاً، تمّ تصنيفها وتكييفها وفق ما نراه يتوافق مع خصوصية سوق الشغل الجزائرية، وبالشكل الذي يسمح لنا بإجراء الدراسة الميدانية، فالاستقرار على هذا التصنيف تم بعد تحليل ودراسة كل من قطاع التعليم العالي وحيثيات سوق الشغل في الجزائر وما تمّ التوصل إليه من التصنيفات المعتمدة لبعض الجامعات والعوامل المحددة في الدراسات السابقة.

مما تقدم يمكن القول أن التوجه نحو تجويد مخرجات التعليم العالي من خلال تحديد المواصفات المطلوبة في خريجي التعليم العالي من مهارات وقدرات وخبرات يعد توجها حديثاً وتحولاً كبيراً في التعليم العالي، ومتماشيا في نفس الوقت مع فلسفة الجودة التي تركز على تلبية متطلبات الزبون والمتمثلة في المؤسسات الممثلة لسوق الشغل.

### 3.3.I. وسائل تجويد مخرجات التعليم العالي

تعمل مؤسسات التعليم العالي على تجويد مخرجاتها بهدف توفير خريجين ذوي مهارات علمية وعملية تلبي طموحات سوق الشغل، وحتى تتمكن فرق العمل المسؤلة عن ضمان الجودة من مباشرة عملها في حل المشاكل المرتبطة بجودة مخرجات التعليم العالي وهي من بين المهام الرئيسية لها، يجب عليها إستخدام أدوات ووسائل معينة لتحديد المشاكل وجمع البيانات وتحليلها وتحري الأسباب وإقتراح الحلول وتقييمها وتطبيقها، وهذا بدوره يتطلب منهما أن تكون على علم تام بهذه الوسائل المستخدمة في هذا المجال، من بين هذه الوسائل يمكن ذكر مايلي:

### 1.3.3.II. العصف الذهني

العصف الذهني من الناحية التطبيقية يعد وسيلة بمقتضاها يمكن التوصل إلى كم ضخم من أفكار فريق العمل المسؤول عن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في وقت محدد، هذه الأفكار هي التي تؤدي إلى معالجة أي مشكل يحول دون تجويد مخرجات التعليم العالي.

تمر حصة العصف الذهني بثلاث مراحل أساسية يجب توخّي الدقّة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها؛ وهي كالآتي:[1]

- ❖ **المرحلة الأولى:** توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية، ثم تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة توليد الأفكار؛
- ❖ **المرحلة الثانية:** يقوم مسؤول فريق العمل بتوضيح كيفية العمل للأعضاء المشاركين في الجلسة:
  - تجنّب تقويم أفكار الطلبة المشاركين؛
  - تقبل أية فكرة حتى ولو كانت خيالية أو وهمية؛
  - تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار؛
  - الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها وإيجاد الروابط بينها بمختلف الطرق للوصول إلى الأفكار الإبداعية.
- ❖ **المرحلة الثالثة:** مرحلة تقويم الأفكار واختبارها عمليا، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا حتى تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها.

إن جلسات العصف الذهني مفيدة في تجويد مخرجات التعليم من خلال:

- فتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق؛
- تولد الحماسة للتعلم وتساعد الطلاب على التقدم في التحصيل؛
- تؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات؛

[1] فاطمة محمود الزيّات، **علم النفس الإبداعي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص 179، بتصرف.

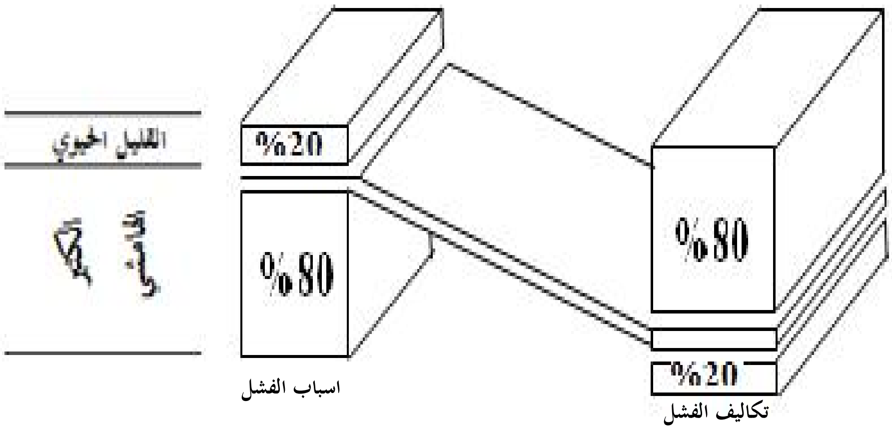
- تنمي مهارات الاتصال والقيادة لدى الطلاب؛
- تنمي الوعي بأهمية الوقت؛
- تساعد هيئة التدريس على إدارة الصف الدراسي؛

يؤدي إستعمال جلسات العصف الذهني في التدريس إلى تشجيع الانفتاح الذهني والتفكير الإبداعي، وإيجاد مناخ صفّي متعاون، واحترام وجهات نظر الآخرين، كما تجعل نشاط التعليم والتعلم متمركزا حول الطالب، وتعمل على توظيف قوة التفكير الجماعية لمجموعة رفاق الصف من أجل التوصل إلى أفكار حول موضوع معين من خلال استخدام القدرات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم خلال فترة زمنية محدودة.

### 2.3.3.I. مخطط باريتو

يعتبر مخطط باريتو تمثيلا بيانيا للمشاكل الموجودة في العملية الإنتاجية أو الخدمية، فمن خلال هذه التقنية يمكن ترتيب المشكلات ترتيبا تنازليا من الأكثر حدوثا إلى الأقل، أي حسب أهميتها وتكرار حدوثها ويطلق على مخطط باريتو قاعدة (80/20)[1]، الشكل الموالي يبين هذه القاعدة:

**الشكل رقم (I- 10): قاعدة ("80/20 "لباريتو)**




**المصدر:** شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره**، ص 38.

يستخدم مخطط باريتو في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي عن طريق تقسيم (80%) من النتائج التي تسببها (20%) من الأسباب، بمعنى أن هذا المخطط يحاول أن يقضي على (20%) القليلة من الأسباب المسؤولة عن أغلبية أو (80%) من مشاكل تجويد مخرجات التعليم العالي[2].

يمكن إستعمال مخطط باريتو لحل المشاكل في تجويد مخرجات التعليم العالي من خلال:

---

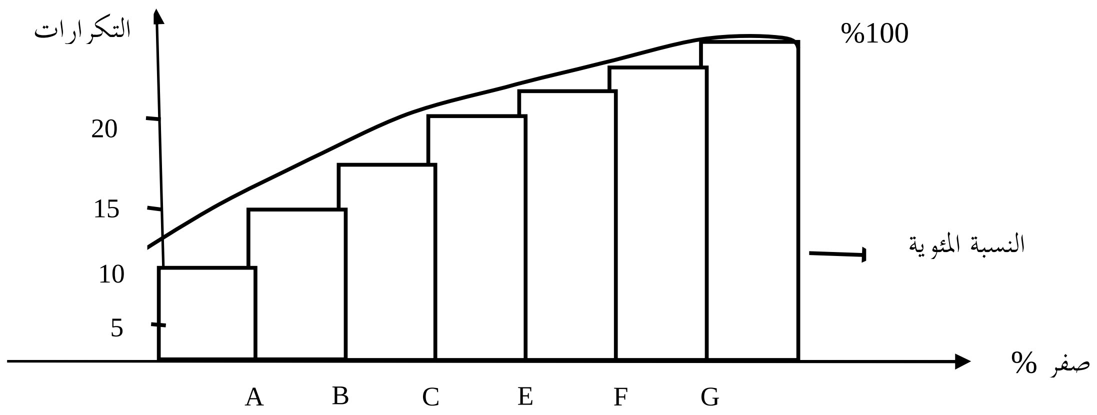
[1] شيراز محمد طرابلسية، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي**، مذكرة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، جامعة تشرين، سوريا، 2003، ص 38.

[2] الهام يحياوي، بركة مشنان، **أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي**، المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، العدد01، ديسمبر 2014، ص 171.

- التركيز على الحالات الحرجة والمؤثرة على سير عملية تجويد مخرجات التعليم العالي وهذا بترتيبها حسب أهميتها وتكرارها؛
- الترتيب حسب الأولوية للمشاكل الموجودة في سير عملية تجويد مخرجات التعليم العالي و المؤثرة على جودة المخرجات و هذا بقصد التركيز عليها في برنامج تحسين الجودة؛
- تجميع البيانات الخاصة بالمشكلات ثم ترتيبها تنازليا حسب القيمة.

يتم بعد ذلك تجسيد البيانات في أشكال بانية في شكل أعمدة مثلاً كما يوضح الشكل أدناه

**شكل (I- 11): أسباب الفشل لباريتو**




**المصدر:** شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره، ص 39.**

يتضح من الشكل أن الأسباب التي تمثل أولوية في حدوث مشاكل تجويد مخرجات التعليم العالي والتي يطلق عليها القليل الحيوي هي تلك الأسباب التي تقع على يسار الرسم التوضيحي لخريطة باريتو، على مؤسسات التعليم العالي بذل المزيد من الجهد لتقليل حدوث هذه الأسباب، يرتفع منحني باريتو ببطء شديد (A,B,C)، ولكن الأسباب الكثيرة الهامشية لن تهمل أو تترك فقد يحدث في بعض الأحيان أن تتغلب هذه الأسباب وتصبح ذات دلالة ومغزي في وقت لاحق إذا انتقلت إلى الجانب الأيسر.

وبهذا يحاول هذا المخطط تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بتقليص نسب الأسباب التي تؤدي إلى ظهور مشاكل في عملية التجويد[1].

### 1.3.3.I. خارطة السبب والأثر

تهدف خارطة السبب والأثر إلى المساعدة في حل المشاكل عن طريق تحديد كافة العوامل المسببة لها وتحليلها وصولا إلى الحلول، ويطلق عليها أحيانا (عظم السمك) وقد وضعها العالم اليابانى كارو ايشكاواو (Ishikawa Diagram) وهو من الرواد الاوائل في مجال الجودة.

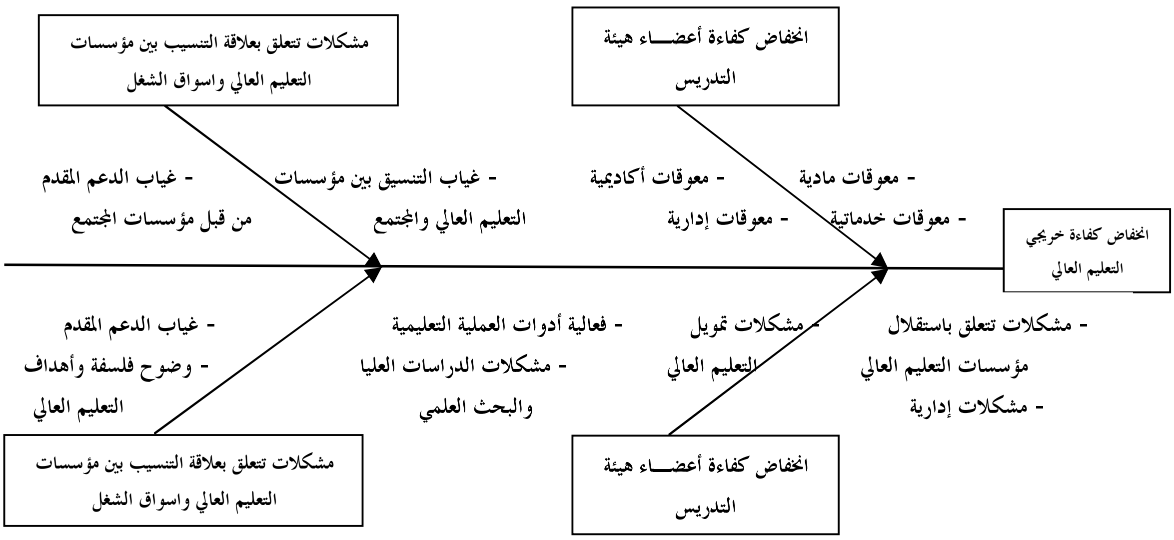
[1] شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره**، ص 39.

اقترح (ايشكاواو) تشكيل فريق من العاملين يتراوح عددهم ما بين (4-8) بحيث تكون وظيفتهم الاساسية التعرف على المشاكل واقتراح افضل الحلول الملائمة لها، يمكن إستعمال هذه الأداة من طرف الفريق المسؤول عن الجودة في تجويد مخرجات التعليم العالي من خلال إتباع الخطوات المنهجية لبناء الرسم التوضيحي للسبب والأثر:[1]

- تحديد المشكلة وتدوينها في الجهة اليمنى من اللوحة ورسم سهم من جهة اليسار ومتجه نحو المشكلة؛
- تحديد الأسباب الرئسية المتسببة بظهور هذه المشكلة والتي غالبا ما تقع ضمن إحدى الفئات الأربع، الآلات، الأفراد، الموارد والأساليب؛
- إضافة الأسباب الفرعية إلى الرسم التوضيحي حيث يتمّ التوصل إلى الأسباب التفصيلية التي تقع ضمن فئات الأسباب الرئسية؛
- يقوم أعضاء الفريق بعد المناقشة برسم دائرة حول الأسباب الأكثر احتمالا في حدوث المشكلة مع عدم استبعاد الأسباب الأخرى التي هي أقل احتمالا؛
- تحديد أرجح الأسباب التي أدت إلى ظهور المشكلة وذلك من بين مجموعة الأسباب التي تمّ رسم دائرة حولها؛
- التحقق من صحة السبب أو الأسباب وراء المشكلة ويتم ذلك إما بأسلوب الملاحظة أو بأسلوب المحاكاة (simulation) أي تصميم ومراقبة تجربة شبيهة وعن طريق أخذ رأي كافة الأفراد ومن لديهم دراية كافية.

الشكل أدناه يلخص خريطة السبب والأثر:

**الشكل رقم (I- 12): خريطة الأثر والسبب**




**المصدر:** شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره** ص 37.

[1] شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره،** ص 37.

الشكل النهائي للمخطط أعلاه أقرب شبه إلى هيكل السمكة بعد أن تزيل عنها اللحم، حيث أن رأس السمكة يمثل المشكلة الأساسية المتمثلة في ضعف جودة مخرجات التعليم العالي والتي يسعى فريق العمل المسؤول عن الجودة للبحث عن حل لها، وكل عظمة فرعية من العمود الفقري تمثل العناصر الرئيسية المسببة لهذه المشكلة، وبقية الأشواك الفرعية تمّثل المشكلات الفرعية المسببة للعنصر الرئيسي للمشكلة مثل ماهو مبين في الشكل.

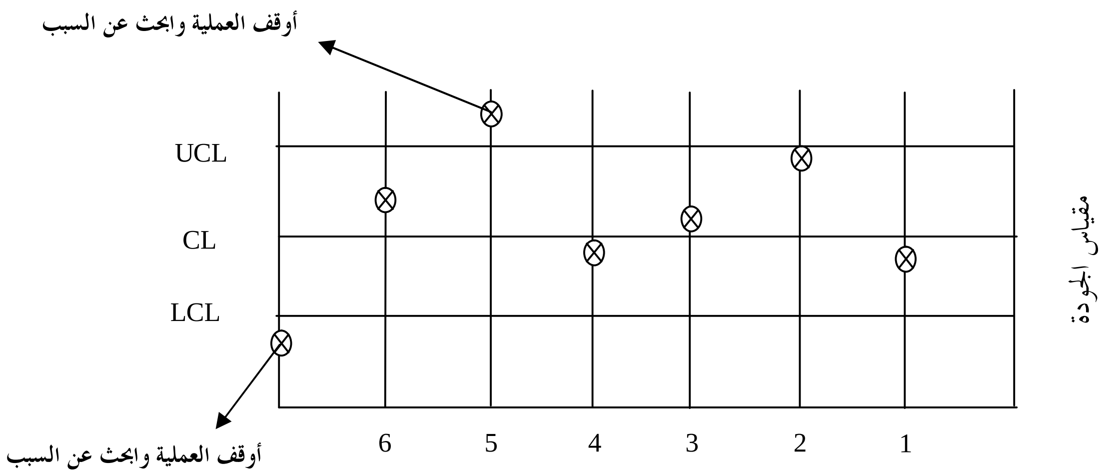
يعتبر هذا المخطط أداة ملائمة لتحليل المشكلات من خلال العمل الجماعي للوصول للاسباب الرئيسه لمشكلة إنخفاض جودة مخرجات التعليم العالي، ثم للاسباب الفرعية المندرجة تحت الاسباب الرئيسة، والتي قد تكون العامل المباشر في احداث المشكلة الكبيرة، وذلك من أجل الوصول للحل المناسب.

### 1.3.3.I. خرائط الرقابة الإحصائية

إحدى أهم تقنيات الضبط الإحصائي للجودة تستعمل بصفة عامة لتتبع مواصفات الخريج خلال مراحل العملية التكوينية وتحديد الأسباب المؤدية إلى ضعف المخرجات واتخاذ الإجراءات التصحيحة.

تسمح هذه الخرائط بتحديد نوع التغيرات الواقعة في العملية التكوينية، بمعنى هل هي تغيرات طبيعية أم أنها تغيرات غير طبيعية تعود إلى أسباب خاصة، ومن خلال هذه التقنية يمكن أيضا معرفة فيما إذا كانت العملية تسير تحت المراقبة الإحصائية وبالتالي يمكن توقع جودة المخرجات، أم أنها تسير خارج الضبط الإحصائي وتحت تأثير أسباب خاصة[1]، الرسم الموالي يعطي مفهوماً مبسطاً عن خرائط رقابة الجودة.

**الشكل رقم (I- 13): خارطة رقابة الجودة**




**المصدر:** شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره** ص 37.

[1] محمد احمد عيشوني، **ضبط الجودة: التقنيات الأساسية و تطبيقاتها في المجالات الإنتاجية و الخدمية**، دار الأصحاب للنشر و التوزيـــع، الريـــاض، ط1، 2007، ص 110، بتصرف.

الرسم البياني يوضح محور (س) الزمن أو رقم سحب العينات والمحور (ص) يعبر عن المؤشر الإحصائي للجودة الذي من خلاله يتم مراقبة العملية كالمدى أو القيمة المتوسطة أو الانحراف المعياري في العينة، كما يضاف للخريطة ثلاثة خطوط أفقية تمثل كلاً من خط المركز ( Center Line – CL) الممكن تحقيقه في الخاصية، بينما يمثل كل من الحد الأعلى (Upper Control Limit-UCL) للمواصفات المرغوبة في مخرجات التعليم العالي، والحد الأدنى (Lower Control Limit-LCL ) للمواصفات المرغوبة في المخرجات.

يتم وضع كل من الحد الأعلى والأدنى وفقاً لمعادلات وطرق إحصائية حسب نوعية الخريطة التي يتم مراقبتها، فعندما يقع القياس داخل حدود الرقابة تستمر العملية التكوينية وعندما يقع القياس خارج حدود الرقابة توقف العملية ويجرى البحث عن السبب، وبواسطة هذا الإجراء تبقى عملية تجويد مخرجات التعليم العالي في حالة ثابتة للرقابة الإحصائية[1].

بالإظافة إلى الوسائل السالفة الذكر ينبغي على فرق العمل المسؤلة عن ضمان الجودة القيام بدراسات بحثية ميدانية تكشف جوانب القوة والضعف في مخرجات المؤسسة التعليمية من خلال مسح آراء مؤسسات المجتمع المختلفة، للتعرف على توقعاتهم عن الخريجين، ومتطلبات الوظائف، والمواصفات أو السمات التي يتوقعون أن يمتلكها الخريجون، إلى جانب عقد لقاءت رسمية بين المختصين عن البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي وممثلين عن قطاعات سوق الشغل المختلفة، والوقوف على أهم العوامل المؤثرة في متطلبات سوق الشغل من خريجي التعليم العالي.

[1] شيراز محمد طرابلسية، **مرجع سبق ذكره**، ص 37.

## خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل عرضاً عن الإطار المعرفي للجودة الشاملة من حيث المفهوم والأبعاد، واهم الإسهامات التي قدمها مجموعة من العلماء والباحثين في هذا المجال، حيث تمّ إستخلاص أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعني القيام بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات (الأكاديمية والإدارية والمالية) على كافة المستويات في منظومة التعليم العالي لإشباع رغبات العملاء (سوق الشغل والطلاب) عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة للطلاب من أجل تلبية متطلبات سوق الشغل من خريجين ذوي مهارات وجودة عالية.

وفي ذات السياق تمّ التطرق إلى أبعاد الجودة الشاملة وخطوات تطبيقها بدءاً من الإعداد والتهيئة مروراً بالتنفيذ وأخيراً التقييم وتبادل الخبرات وتناول لأهم مؤشرات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي

كما تناول هذا الفصل الإطار المفاهيمي لجودة مخرجات التعليم العالي من حيث تميزها عن غيرها من المخرجات، بأن عمرها الإنتاجي يلازم الخريج طوال حياته ولا يقتصر على فتره زمنية محددة كالعمر الإنتاجي للأبنية والأجهزة وغيرها، ولايختص الناتج التعليمي على الخريج نفسه بل يتعداه إلى المجتمع، وقد يبقى أثره على عدة أجيال متعاقبة، ونتائج العملية التعليمية لاتظهر آثارها بشكل فوري بل أنها تحتاج إلى حقبة زمنية أطول عن غيرها في مختلف الصناعات الأخرى.

وفي ذات الإطار تمّ عرض لمبررات تجويد مخرجات التعليم العالي وأهمية تحديد مواصفات مخرجات التعليم العالي مع عرض بعض التجارب كأمثلة لهيئات وجامعات دولية تبنت إطاراً عاماً للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الطالب بعد تخرجه بما يتلاءم مع الحاجات الحقيقية لسوق الشغل في هذا العصر ودراسة التجربة الجزائرية في هذا المجال.

بعد مسح شامل لجميع الدراسات التي تم الوصول إليها، حاولنا إيجاد إطار للمؤهلات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي بالشكل الذي يسمح بتطبيقه على سوق الشغل الجزائرية من جهة، ومن جهة أخرى أن يستوعب هذا الإطار جميع المعايير (المهارات) التي تطرقت إليها التصنيفات السابقة دون إهمال أي منها، وبناءاً على هذا الأساس قمنا بحصر كافة المهارات التي من المفترض أن يكتسبها خريج التعليم العالي وأن يكون قادراً على تجسيدها واقعيا بحيث أن هذه المهارات تعكس الجانب النوعي لدى خريج التعليم العالي في أربع مهارات أساسية وهي (شخصية، معرفية، مهنية، وعامة).

الفصل الموالي يتطرق إلى دراسة تشخيصية لقطاع التعليم العالي في الجزائر لمعرفة واقع هذا القطاع وأثر الإصلاحات الأخيرة على جودة مخرجاته.

II

الفصـــل الثاني

# التعليم العالي في الجزائر

# (إطار تشخيصي)

**تمهيـــــد**

يحتل التعليم العالي منذ القدم الصدارة في المجتمع، حيث يعد مركز إشعاع لكل ما هو جديد من الفكر والمعرفة، فهو المنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء والفلاسفة وقادة الإصلاح والتقدم، مما جعل التعليم العالي يقوم بالدور الأكبر والأساس في بناء أي أمة باعتباره قمة السلم التعليمي بما يتضمنه من وظائف ومهام تتمحور جميعها حول خدمة الفرد والمجتمع والمعرفة والارتقاء بها بما يحقق التنمية بمفهومها الشامل وسد حاجات سوق الشغل بالإطارت والكفاءات المتطورة، فالتعليم العالي يصنع حضارت الأمم ويرسم معالم مستقبلها فهو القيادة الفكرية للمجتمع وهو المسؤول عن الحفاظ على تراثه الثقافي.

يسعى التعليم العالي في الجزائر مثلما هو الحال في باقي الدول لخدمة المجتمع ككل ومن كل جوانبه اقتصادية، اجتماعية وثقافية ولا يقتصر على خدمة فئة قليلة أو جهة معينة، ومن المؤكد ان الجزائر ليست بمعزل عما يجري من تطورات في مجال التعليم العالي والبحث العلمي خاصة في هذا العصر الذي تتزاحم فيه التغيرات وتتعاظم فيه كمية المعرفة، فأصبح من الضروري التفكير في أنماط ملائمة لنقل هذا الكم الهائل من المعارف المتتالية والمتجددة للطلبة والعمل على تجويدها وفق متطلبات سوق الشغل.

وفي هذا السياق ومن خلال إصلاحات متواصلة منذ السبعينات شرعت الجزائر مؤخراً في تطبيق إصلاح التعليم العالي متبنياً نظام (LMD) الذي يمكن اعتباره نظام عالمي جديد في ميدان التعليم العالي، بحيث أصبح معمولاً به في أوروبا وفي الكثير من الدول الأخرى، سعياً منها لتحسين مستوى العملية التكوينية في التعليم العالي.

بناءاً على ماسبق يتناول هذا الفصل تشخيص لقطاع التعليم العالي في الجزائر من خلال عرض الواقع والإصلاحات المعتمدة في هذا المجال على النحو الموالي:

- **الإطار النظري للتعليم العالي:** يتناول هذا المبحث الخلفية التارخية للتعليم العالي، وكذا مفهوم التعليم العالي ومهامه، ثمّ إبراز دوره في التنمية الاقتصادية؛
- **دراسة تحليلية لواقع التعليم العالي في الجزائر:** يتطرق هذا المبحث إلى النظام الهيكلي لقطاع التعليم العالي بالجزائر ومبادئه، ومراحل تطوره ثمّ تحليل المؤشرات الكمية المرتبطة بالتعليم العالي في الجزائر، والتحديات التي تواجهه؛
- **هيكلة التعليم العالي وفق نظام (LMD):** يتم فيه توضيح مراحل نشأة نظام (LMD) وأهدافه، ومراحل تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، ثمّ تقييم مساره.

## 1.II. الإطار النظري للتعليم العالي

قبل دراسة تفاصيل واقع قطاع التعليم العالي في الجزائر وتقييم مسار الإصلاحات التي يشهدها هذا الأخير، كان من الأجدر التطرق إلى الخلفية التارخية للتعليم العالي، وتحديد الأهداف التي أسس من أجلها، وأنماط التكوين التي يعتمد عليها حاليا في تحقيق هذه الأهداف، وإبراز أهمية التعليم العالي في تحقيق التنمية الاقتصادية .

### 1.1.II. التعليم العالي... (النشأة والتطور التاريخي)

التعليم العالي وما يتصف به من خصائص تنظيمية وأهداف ومهام توجيهية مختلفة قديم قدم الحضارات الإنسانية، فما من حضارة قامت إلا وكان هذا التعليم ثمرة من ثمراتها أو سببا من أسبابها، ويكشف لنا التاريخ أن التعليم العالي والجامعي نشأ وترعرع في أحضان الحضارات وتقدم وازدهر بازدهار الأمم والتمدن الذي عرفته البشرية عبر العصور، يمكن الوقوف عند أهم المحطات التاريخية للتعليم العالي من خلال العناصر الموالية:

#### 1.1.1.II. التعليم العالي في التاريخ القديم

ارتبطت نشأة التعليم العالي بنشأة التعليم النظامي، الذي ارتبط بدوره باكتشاف الكتابة، وتذكر "الموسوعة العربية العالمية " أن السومريين الذين عاشوا في وادي دجلة والفرات قد أوجدوا نظاما للكتابة حوالي سنة (9822 ق.م)، كما طوّر المصريون نظاماً للكتابة حوالي سنة (9222 ق.م)، وقد تضمن النظامان أساليب لكتابة الحروف والأرقام، قبل اكتشاف الكتابة كان المعلمون يكررون الدروس شفهيا ويقوم الطلبة بحفظ ما سمعوه، وكان معظم المعلمين عند السومريين والمصريين من كهنة المعابد، أما الطلبة فكانوا قلة من أبناء الطبقات العليا، وكانت قبائل معينة في شرق البحر المتوسط تتحدث اللّغات السّامية وقد ابتكرت مابين سنة (1500/100 ق.م) الحروف الهجائية الأولى في العالم فأظافوا للتربية والتعليم أداة جديدة، وقد ساعد استخدام الحروف الهجائية الكتابة بدلاً من استخدام الصور والرسومات في الكتابة[1].

وفي بقعة اخرى من العالم لربما كانت من أولى محاولات التعليم العالي هي (الاشرام) في الهند، اذ تعود مدارس الغابات للبالغين هذه إلى سنة (1000 ق.م) عندما كتب النص الادبي القديم (ريك - فيدا) حيث استوطن الاريون الاوائل، واستمد الشاعر الهندي طاغور وحيه من هذا التقليد الهندوسي في التعليم العالي عندما انشأ جامعة سانتنكيتان في البنغال لتدريس التراث الهندي، حيث كان التعليم حكرا على الكهنة[2].

اقرب اتجاه للجامعة الحديثة في العالم القديم موجود في اكاديمية افلاطون التي اسست في ضواحي اثينا في القرن الخامس قبل الميلاد حيث انشأ معهداً علميا عرف باسم الاكاديمية وفيها ألقى دروسه وألف كتبه وقد استمر التعليم فيها اربعين سنة ففي تلك الأيام لم يكن الطلبة يحتاجون النجاح في امتحان القبول أوالانتظام في

---

[1] نوال نمور، كفاءة **أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي " دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة**"، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2012، ص 21.

[2] رياض عزيز هادي، **نشأة الجامعات وتطورها**، سلسلة ثقافية جامعية، المجلد 2، العدد 2، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق، 2010، ص 4.

مقررات محددة، ولا يمنحون شهادات أكاديمية[1]، وقد واصلت هذه الاكاديمية عملها حتى امر الامبراطور جوستنيان باقفالها نهائيا سنة (529 م) اي انها عمرت حوالي الف عام.

### 2.1.1.II. التعليم العالي في العصور الوسطى

شهدت العصور الوسطى في العالم الاسلامي وفي أوربا ميلاد العديد من الجامعات التي لعبت دوراً بارزاً في تشكيل الحياة الفكرية والثقافية لهذه العصور[2].

عرفت الحضارة الإسلامية نقلة نوعية كبرى بعد الهجرة المحمدية إلى المدينة المنورة وبناء المسجد النبوي، الذي شكل النواة الحقيقة للمدارس العربية الإسلامية الكبرى، والتي تطور عنها الجامعة الحديثة بمفهومها العصري في أوربا، حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم أول من جمع العرب حوله في حلقة لأخذ العلم، و لم تكن العرب في الجاهلية تعرف الاجتماع لهذا الغرض، ومن بين أشهر المساجد الجامعة، مسجد الحرام بمكة المكرمة، ومسجد الجامع بالبصرة (14هــ، 635 م)، والمسجد الجامع بالكوفة (17هــ، 638 م)، والمسجد الجامع بالفسطاط بمصر (21هــ، 641 م)، والقيروان بتونس (50هــ، 670 م)، والمسجد الجامع بقرطبة في الأندلس (170هــ، 786 م).

لم تقتصر مهمة المسجد على أداء الشعائر الدينية فقط بل أصبحت له مهام متعددة في حياة الأمة، ففيه يجتمع الرسول صلى الله عليه وسلم، وصحابته لإدارة شؤون الدولة، وفيه أيضا تعطى الدروس في مختلف المعارف الدينية والدنيوية، بمثابة مركز لإنتاج العلم والمعرفة، وقد تعززت مهمة التعليم بالإضافة إلى أداء الشعائر الدينية، وقد عرفت عبر أرجاء الخلافة الإسلامية مدارس كثيرة هي بمثابة جامعات ذلك العصر في الأندلس( غرناطة) وفي شمال إفريقيا (جامعة القرويين في فاس القيروان في تونس) والأزهر في مصر، بغداد، ودمشق وغيرها[3]، اتسم التعليم في عصور الازدهار الإسلامي بعدة مظاهر أهمها:

- محبة العلم وطلبه التي نسجت منها الحياة العقلية والتربوية؛
- نشأ التعليم لحاجة دينية وهي أن يتفقه الناس في أمور دينهم، ثم تحولت تلك الحاجة إلى"خدمة اجتماعية"؛
- يعد التعليم والتعلم في الحس الإسلامي عبادة وتقرب إلى الله وليس مجرد حرفة؛
- تعطية تكاليف التعليم (الطعام والشراب، السكن، العلاج، والخدمات المكتبية...إلخ من الموارد المالية التي تقدمها الأوقاف والمحبوسات.

[1] مجموعة من العلماء والباحثين، **الموسوعة العربية العالمية**، ط 2، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الجزء 8، 1999، ص 150.

[2] عماد الدين محمد الحسن، **التنمية البشرية ومخرجات التعليم العالي بالسودان 1989-2008**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية، أعمال المؤتمرات - التعليم العالي العربي وسوق الشغل-، القاهرة، مصر، 2013، ص 410.

[3] أيمن يوسف، **تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2008، ص ص 30-31.

ولما كانت العلوم توصل إلى الله - عز وجل - على اختلاف أنواعها واختلاف مصادرها فقد كانت مطلباً عاماً، للذكور والإناث معا كل وفق ظروفه وقدراته وحاجاته الخاصة[1].

أما في أوربا، فتشير المصادر التاريخية التي تناولت نشأة الجامعات فيها إلى ارتباطها بالفلسفة الإسلامية، وبمناهج التعليم في الشرق الإسلامي، فقد انتقلت العلوم والمعارف إلى أوربا عبر بوابات رئيسية هي ترجمة ونقل العلم الإسلامي الذي تم عن طريق اسبانيا، وجنوب إيطاليا والقسطنطينية، كما أثرت القوافل التجارية، وكذلك الحروب الصليبية، إلا أن عامل الترجمة من اللغة العربية إلى اللغات الأوروبية هو العامل الحاسم في نقل التراث الإسلامي.

أول ظهور للجامعة كان في أوروبا في القرن الثاني عشر، وهي جامعة باريس وبولونيا، والتي كانت نتيجة انبعاث الفلسفة اليونانية من جديد، قد أسست في مدينة بولونا في ايطاليا سنة (1076م) حتى وصلت في حجم طلبتها عشرة الآف طالب في القرن الثاني عشر ونشأة هذه الجامعة ترتبط باعتبارات تتعلق بنمو التجارة بعد ضعف الامبراطورية الرومانية، وفي فرنسا نشأت جامعة السوربون في باريس سنة (1257م) من قبل روبرت دوسوربون كاهن الملك لويس التاسع[2].

نشأت العديد من الجامعات في اوروبا في القرون الوسطى بمبادرات من الكنيسة نفسها، وغالبا ما كانت امتدادا للمدارس الكنسية، كما أُسسّت الجامعات الاوروبية احيانا من قبل الاباطرة والملوك، ومن الجامعات التي اسسها البابوات والامراء ادراكاً منهم باهميتها جامعات نابولي سنة (1224م) وروما سنة (1303م) في ايطاليا وتولوز سنة (1229م)، في فرنسا وبراغ سنة (1347م)، في الجيك وفينا سنة (1365م)، في النمسا وكولونيا سنة (1388م).

لكن ما تقدم لا ينفي وجود التعليم العالي في اوربا قبل ظهور الجامعات التي سبق ذكرها في القرون الوسطى، اذ كان هنالك العديد من اساتذة التعليم العالي يعملون بشكل حر ويتولون التدريس حينما يتطلب الامر منهم ذلك لكنهم كانوا معترفاً بهم من قبل الابرشيات والملوك المحليين[3].

### 3.1.1.II. التعليم العالي والمجتمع الصناعي

زداد عدد الجامعات التي ظهرت في القرن 12، إلى 16 جامعة بحلول سنة (1300م) و38 جامعة في سنة (1400م) و72 في سنة (1500م) هذه الزيادة في العدد والحجم كانت بسبب: [4]

- حركات الإصلاح والحركات المعارضة (الظروف السياسية، حركات التبشير)؛

[1] صباح غربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 47.

[2] رياض عزيز هادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 6.

[3] **نفس المرجع**، ص7.

[4] James J.F. Forest & Philip G, **International handbook of higher education**, Springer International Handbooks of Education Pub., 2007, P 168.

- تزايد عدد الطلبة المنظمين إلى الطبقة العليا "طبقة النبلاء" حيث كان للتعليم الأكاديمي في القرن (17و18) دوراً في إعادة تشكيل ومراقبة الطبقات الإجتماعية.

تعد الثورة الصناعية من أهم الأسباب التي أدت إلى زيادة وتوسيع التعليم العالي، حيث بدأت الثورة الصناعية في بريطانيا في القرن 18م، وانتشرت في أوروبا، وباقي أنحاء العالم، ما أدى إلى ظهور نموذج جديد للجامعة والتي تختص بالبحث مما نتج عنه:

- علوم طبيعية جديدة: الكيمياء، البيولوجيا، الجيولوجيا؛
- علوم تطبيقية جديدة: الهندسة، المعادن، الكهرباء، الطب التطبيقي؛
- العلوم الانسانية: التاريخ، اللغة المعاصرة.

كانت الجامعات في القرن التاسع عشر على شكل مؤسسات للتعليم والتكوين وكان البحث فيها وليد الصدفة، حتى أسست ألمانيا جامعة برلين كجامعة بحثية سنة (1810م)، ثم توالى إنشاء جامعات للبحوث والتدريس من قبل الدولة في كل مناطق ألمانيا،[1]حيث كان ينظر إلى الجامعة كروح المجتمع ومصدر لثقافة الأمم واستمراريتها، وأدت إصلاحاتها إلى ظهور مفهوم الحرية الأكاديمية لضمان أعلى قدر من المعرفة والحرية المطلقة للتعليم والتعلم، هذه الإصلاحات انتشرت في أوروبا وأصبحت الجامعة الألمانية للبحث نموذجا للتعليم العالي المتقدم في شمال أوروبا، روسيا، الولايات المتحدة واليابان وبذلك انتشرت جامعات الأساتذة المتخصصين والأقسام ذات التخصص الواحد وقلدت تركيبة " التعليم والبحث".

في أواخر القرن 19، ازداد عدد الطلاب وانتشر الطلبة عبر أنحاء أوروبا؛ من بريطانيا وفرنسا إلى ألمانيا وروسيا، وصولاً إلى الولايات المتحدة الأمريكية، كما شهد هذا القرن ولأول مرة ظهور المرأة وبنسبة معتبرة وليس مجرد أعداد رمزية لفئة الطلبة، أول ظهور للمرأة كان بتشجيع من القرارات التي اتخذتها الجامعات البريطانية بمنحها شهادات معادلة للطلبة في مستعمراتها سنة (1878م)، فبدأ قبولها في الجامعات البريطانية وكذا حذت حذوها باقي الجامعات، بقي التعليم العالي مقتصراً على النخبة، لكن في القرن العشرين، كان التغيير كاف لاتاحة فرص الالتحاق بالتعليم العالي لطلبة طبقات المجتمع الدنيا وتدريب عدد كبير من القادة في مختلف المجالات (الصناعة، التجارة ... إلخ)، أدى هذا التوسع إلى زيادة الوظائف والمهن، من ضمنها تخصصات في (الهندسة، المحاسبة، الإدارة)[2].

إن انتشار التعليم العالي كان في الغالب عن طريق الاستعمار، حيث نقلت كل دولة نموذجها إلى مستعمراتها، فالحركات الاستعمارية فرضت على بعض الدول لغة المستعمر في التعليم وحتى بعد تحررها ظلت تابعة لها سواء في اللغة، خصائص التعليم العالي وأنظمته، حتى في الدول التي لم تستعمر مثل ( أثيوبيا، تايلند، اليابان) تأثرت بالنموذج الأوروبي في وضع أنظمة وسياسات التعليم العالي.

---

[1] رياض عزيز هادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 10.

[2] James J.F. Forest & Philip G, **Op, cit,** 2007, p175.

### 4.1.1.II. التعليم العالي ما بعد التصنيع

شهدة التعليم العالي أكبر توسع له بعد الحرب العالمية الثانية حيث تأسست (75%) من الجامعات الأوربية خلال القرن 20م[1]، هذا التوسع غير المسبوق أدى إلى ظهور الجامعات التخصصية كالجامعات التكنولوجية والجامعات الطبية والجامعات الانسانية،كما ظهرت "اقتصاديات التعليم" والاعتقاد بأن الاستثمار في التعليم مطلوب لضمان نمو اقتصادي، وذلك باعتباره مرتبط بالعناصر الموالية:[2]

- دور التعليم المتزايد في دفع عملية التقدم والنمو الاقتصادي؛
- تزايد نفقات التعليم، الأمر الذي دعا إلى البحث عن الفائدة الاقتصادية التي ترجى من هذا الانفاق وأثرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل التكاليف؛
- الحاجة إلى البحث عن مصادر تمويل مختلفة لسد نفقات التعليم.

### 5.1.1.II. التعليم العالي في الوطن العربي

أما في الوطن العربي الذي تعرض لمرحلة ضعف التعليم وتدهوره وانحطاطه، حتى مرحلة اقتباس المجتمعات العربية للنظم التعليمية الغربية، وجاءت نشأة العديد من جامعات العالم العربي تلبية لاحتياجات الدول الاستعمارية، وحرصا على إيجاد الكوادر الفنية والإدارية التي تساعدهم في إدارة مستعمراتها العربية، ولقد شهد النصف الثاني من القرن المنصرم تطورا ملحوظا في زيادة عدد الجامعات العربية، وزيادة الإقبال على التعليم العالي، خاصة بعد حصول معظم الدول العربية على استقلالها من الاستعمار الغربي[3].

انشئت أولى الجامعات في الوطن العربي سنة (1908م) وهي الجامعة المصرية، ثم انشئت الجامعة الجزائرية سنة (1909م) - وإن كان تأسيسها الفعلي سنة (1879م)- وانشئت جامعة الاسكندرية سنة ( 1942م)، أما جامعة الخرطوم فقد كانت نواتها كلية غوردون التي أنشئت سنة (1902م)، وسميت بجامعة الخرطوم عقب الاستقلال سنة (1956م)، وفي ذات العام افتتحت الجامعة الليبية، أما المملكة العربية السعودية فأقدم جامعاتها "جامعة الملك سعود " التي انشئت سنة (1957م)، وفي لبنان تأسست جامعاتها سنة (1951م)، وكانت من قبل تعتمد على الجامعة الأمريكية التي أنشئت سنة (1920م)، وأنشئت جامعة بغداد سنة (1958م).

تتابعت منذ أوائل ستينيات القرن العشرين تأسيس الجامعات في الوطن العربي، والتي تحرص وزارات التعليم على تمويلها بكل ما يلزمها وتزويد مكتباتها ومخابرها واجراء التجارب والبحوث وبناء المدن الجامعية وكل هذا لمواجهة الطلب المتزايد والأعداد المتزايدة لطلبة التعليم العالي[4].

---

[1] Ibid, p168.

[2] فاروق عبده فليه، **اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة و اتجاهات حديثة**، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، 2003، ص17.

[3] صباح غربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 50.

[4] نوال نمور، **مرجع سبق ذكره**، ص 27.

## II .1. 2. التعليم العالي... (المفهوم والمهام)

يعد التعليم العالي آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي، والذي يهدف إلى تزويد المجتمع بحاجاته من الكفاءات البشرية عالية المستوى في مختلف المجالات، وإكساب الفرد معارف، مهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع ككل.

### 1.2.1.II. مفهوم التعليم العالي

إن مختلف التعاريف التي أعطيت لمفهوم التعليم العالي، وعلى اختلاف مشاربها البحثية وتخصصاتها العلمية، أكدت أن التعليم العالي محطة علمية، بحثية ومركز الإشعاع الفكري، المعرفي، وتنمي الملكات والمهارات العلمية والعملية التي تعتبر حجر الأساس في عمليات التنمية.

يعرف التعليم العالي بأنه مرحلة من مراحل التعليم تلي التعليم الثانوي، ويعتبر قمة هرم المراحل التعليمية، وتبدأ بعد الإنتهاء من مرحلة التعليم الثانوي، وتشترط الكثير من الدول ومنها دول الوطن العربي اجتياز امتحان شهادة الثانوية العامة، في حين لاتشترط دول أخرى ذلك، وتأتي هذه الشروط من التعليمات وليس من مفهوم التعليم العالي، وتنظوي الجامعات وكليات المجتمع والمعاهد العليا ضمن مؤسسات التعليم العالي، ويمنح لطلبتها شهادات علمية معترف بها في تخصصات مختلفة[1].

تعرف منظمة اليونسكو التعليم العالي بأنه "كل أنواع الدراسات والتكوين أو التكوين الموجه للبحث، التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة"[2].

يقصد بالتعليم العالي كل أشكال التعليم التي تمارسها مؤسسات التعليم العالي سواء كانت جامعات أو كليات أو معاهد أو مدارس عليا أو غير ذلك من المؤسسات العاملة في هذا الحقل، في مستويات تعليمية تعقب التعليم الثانوي، بغرض تنمية المعارف والمهارات لدى الطلبة وتشجيع روح البحث العلمي وأساليبه المتعارف عليها، وذلك بهدف تزويد المجتمع بالإطارات والكفاءات المتخصصة القادرة على المشاركة الفاعلة والحقيقية في بناء مجتمع مؤسساتي متطور في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية والثقافية وكذلك التكنولوجية[3].

مما سبق يمكن القول أن التعليم العالي هو مجموع المعلومات، والمعارف التي يتلقاها الطالب في إطار تخصصه، في فترة دراسية محددة على شكل مقاييس تندرج ضمن شعب وفروع علمية، وفق خطط، ومناهج بهدف التحصل على شهادة الدراسات العاليا تعتبر بمثابة اعتراف شرعي بالحصول على المعلومات، والمعارف

---

[1] هاشم يعقوب مريزق، فاطمة حسين الفقيه، **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 21.

[2] UNESCO, **Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action**, Working Document at the World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.

[3] خالد عبد الجليل دويكات، **دور التعليم المفتوح في إدارة المعرفة وتنمية الإبداع**، المؤتمر العلمي الرابع، حول الريادة والإبداع "إستراتجيات الإعمال في مواجهة تحديات العولمة"، جامعة فيلادلفيا، الأردن، 16-15مارس 2005، ص 3.

الضرورية للعمل ضمن قطاع نشاط معين، وفي منصب محدد، كما أن مهمة التعليم العالي لا تقتصر فقط على التعليم وإنما تمس مجالات وأهداف أخرى يبينها العنصر الموالي.

### 2.2.1.II. وظائف التعليم العالي وأهدافه

حددت وظائف التعليم العالي في المؤتمر العالمي لمنظمة (UNESCO)، المنعقد سنة (1998م)، إلى ثلاثة وظائف رئيسية بحيث كل وظيفة من هذه الوظائف تسعى من خلالها مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل هذه الوظائف في مايلي:[1]

**1.2.2.1.II. وظيفة التعليم:** تكمن أهمية هذه الوظيفة في تكوين الرأسمال البشري للمجتمع، وإمداده بمتطلباته من الكفاءات والإطارات اللازمة لتنميته وترقيته في مختلف المجالات، كما تسعي من خلال هذه الوظيفة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- **إنمائية تكوينية:** إن التعليم العالي يعمل على تكوين الطلاب وتحويلهم من مجرد موارد بشرية مجمدة إلى طاقات فعالة مستعدة للعطاء لأن مخرجات التعليم العالي هي في الحقيقة من أهم عناصر المدخلات في العملية التعليمية وتكمن أهمية هذا الهدف في ما يلي: [2]

  - بناء وتكوين شخصية الطالب عن طريق تزويده بمعارف وخبرات تجعل منه فعالا في تخصصه بقدر يستجيب فيه لحاجاته؛
  - تنمية روح البحث العلمي من خلال تدريب العقل وتمرينه بتحضير الطالب على الارتياد إلى المكتبات، وحضور المسابقات الفكرية وممارسة النشاطات الثقافية لتنمية شخصيته تنمية متكاملة؛
  - تعليم الطالب كيفية التعلم الذاتي والتقويم الذاتي؛
  - اكتساب الطالب الاستقلالية الابتكارية والقدرة على الإبداع؛
  - اكتساب الطالب القدرة على المشاركة في تنمية مجتمعه؛
  - اكتساب الطالب الرغبة في الاستمرار في التعليم.

- **إرشادية توجيهية:** يحتاج الطالب إلى التوجيه لاستخدام قدراته استخداما بناءاً وكذلك لمعرفة مختلف حاجاته، وطرق إشباعها، لهذا أصبحت وظيفة توجيه وارشاد الطالب لأحسن السبل لتحقيق النجاح من أهم وظائف مؤسسات التعليم العالي، فمن خلال هذه الوظيفة يستطيع الطالب في تجاوز الغموض وحل مشاكله ومعرفة إمكانياته، وكذلك مساعدته في تطوير وجهات نظر جديدة تساعده في الأداء والعمل المطلوب.

---

[1] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 98.

[2] علي غربي وآخرون، **تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 218.

▪ **الإعداد الأمثل للمهارات المختصة:** حتى تؤدي مؤسسة التعليم العالي دورها كما يجب عليها مراعاة احتياجات المجتمع الفعلية من التخصصات المطلوبة عن طريق الموازنة بين قوة العمل وسوق الشغل، لكي لا تبقى مؤسسات التعليم العالي مقتصرة على مجرد التكوين النظري بعيدة عن واقع واحتياجات المجتمع[1].

**2.2.2.1.II. وظيفة التنمية المجتمعية:** الإسهام في تحقيق التنمية المجتمعية والبيئية لتلبية متطلبات المجتمع بكافة شرائحه، إذ أصبحت رسالة الجامعات تضع خدمة المجتمع ومشاركته في عملية التطوير من وظائفها الرئيسة، وهدفا ثابتا تسعى لتحقيقه بأفضل الصور، مما دعا مؤسسات التعليم العالي لتخصيص وظائف عليا، ووحدات متخصصة لتقوم بهذا الدور المناط بها[2].

كون مؤسسة التعليم العالي جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع، وهو الذي أوجدها لخدمته وترقيته، لا يمكن لها تأدية دورها ما لم تكن ملتزمة بقضايا المجتمع، وأوجُه خدمة مؤسسة التعليم العالي للمجتمع كثيرة منها:[3]

- تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريبا يتناسب وطبيعة تغير المهن؛
- تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية، نشر الوعي الصحي وغيرها؛
- القيام بالبحوث والمؤتمرات العلمية التي تسهم في ترقية البيئة وحل مشكلاتها وزيادة الإنتاج وتحسين مستوى الخدمات[4]؛
- ربط مؤسسات التعليم العالي بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة؛
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي؛
- تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للاستفادة منها في المجتمع؛

من خلال ما تقدم، يمكن التأكيد على أن دور مؤسسات التعليم العالي يتكامل مع المجتمع ويؤثر فيه بشكل كبير، تماما كما لدور المجتمع أثر في تطوير بنى هذه المؤسسات ومدخلاتها، ودعمها ماديا ومعنويا، مما يقتضي التعاون والشراكة في حل المشكلات التي تواجه المجتمع.

**3.2.2.1.II. وظيفة البحث العلمي:** يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الثلاث التي يستند إليها التعليم وهوأكثر التصاقاً بمؤسسات التعليم العالي لتوفرها على الموارد الفكرية، والبشرية القادرة على القيام بنشاطات البحوث المرتبطة بحاجات التنمية للدول على اختلافها.

يقوم بعملية البحث العلمي الأساتذة والباحثون وطلبة الدراسات العليا في مخابر مجهزة بكل ما تتطلبه هذه العملية من أدوات وتجهيزات، وتزداد حاجة المجتمعات إلى الدراسات والبحوث العلمية يومًا بعد يوم،

---

[1] أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD**، مذكرة ماجستر غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010، ص 42.

[2] الناقة محمود، **الجامعة في المجتمع**، المؤتمر السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، يومي 21-2000/11/22، ص 3.

[3] زهير صيفي، **مرجع سبق ذكره**، ص 298.

[4] محمد على عزب، **التعليم الجامعي وقضايا التنمية**، ط 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر 2011، ص 29.

وهي في سباق سريع للحصول على أكبر قدر من المعرفة والعلوم التي تضمن لها التفوق والتميز، والهدف من هذه الوظيفة هو:[1]

- تكوين الباحثين القادرين على دفع التطور التقني والعلمي، عن طريق البحث الأساسي والبحث التطبيقي؛
- الربط بين نوعية البحوث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي؛
- التعاون مع مؤسسات التعليم العالي العربية والأجنبية؛
- تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على طرق البحث وأساليبه الحديثة؛
- العمل على تطوير قواعد بيانات للدراسات والتحليلات الإحصائية، كما تطور قواعد بيانات خاصة بالمدرسين الباحثين؛
- التجديد والتحديث في طرق التعليم والتعلم، استناداً على المفردات الحديثة كالتعليم الالكتروني والإنترنت فائقة السرعة والقرية الكونية... الخ[2].

يبقى الإشارة إلى أن الثورة المعلوماتية أثرت على وظائف ومتطلبات عملية التكوين في مؤسسات التعليم العالي، بحيث أصبح النمط التكويني التقليدي غير كافي ولايتماشى مع التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات مما أدي بهذه المؤسسات إلى توظيف أنماط تكوينية جديدة، تتماشى مع التغيرات العالمية، وتساهم في تحقيق أهدافها.

### 3.1.II. دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية

ركزت النماذج الاقتصادية التي طورت في فترة الستينيات من القرن العشرين على تحليل النمو الاقتصادي وعلى العوامل التي تحدد ذلك النمو والمتمثلة في عوامل الإنتاج التقليدية "الارض والعمل ورأس المال"، كما استخدامت تلك النماذج في تفسير العلاقة بين نمو الدخل القومي والبيانات الخاصة بهذه العوامل التقلدية، لكن المقارنة كشفت أن هناك نسبة كبيرة من النمو في الدخل القومي لاترجع إلى الزيادة في عوامل الارض والعمل ورأس المال، وإنما ترجع لعامل آخر لم تستطع تلك النماذج تفسيره أطلق عليه العامل الباقي في النمو الاقتصادي.

حاول كل من دينيسون (Denison، 1962م) وجيلوتشيز (Guilloches، 1963م) وغيرهما تفسير العامل الباقي في النمو الاقتصادي، وقيل بأنه يتمثل في تأثير "التقدم التكنولوجي"[3]، الذي يحدث في الأساس نتيجة التحسين الذي يطرأ على نوعية العمل، لكن بعد ذلك تبين أن الفروق في الإنتاجية راجع إلى الفرق في مستوى تعليم الأيدي العاملة كما تبين الكثير من الدراسات في هذا المجال.

---

[1] زهير صيفي، **مرجع سبق ذكره**، ص 5.

[2] الشيخ الداوي، ليلى بن زرقة، **تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2004**، مجلة المؤسسة، جامعة الجزائر3، الجزائر، العدد 4/ 2015، ص 13.

[3] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **إقتصاديات التعليم**، ط1، المركز، الكويت، 2012، ص15.

**1.3.1.II. التحول من الاستثمار المادي إلى الاستثمار البشري**

يتعدى التخطيط للتنمية الاقتصادية إلى التخطيط لإعداد القوى البشرية وتدريبها، لإن الاستثمار في رأس المال البشري يعد إستثمارا في القطاع القائد لعملية التنمية الشاملة كما تقر بذلك عدة دراسات، من بين هذه الدراسات الرائدة التي أجريت في هذا المجال:

**1.1.3.1.II. دراسة ادوارد دنسون (E.Denison):** تناول في بحثه عن عوامل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة وكيف يقاس كل نوع من أنواع تلك العوامل، حيث استخدم دنسون سنة (1962م)، فكرة دالة الإنتاج لقياس مصادر النمو المختلفة في اقتصاد الولايات المتحدة خلال الفترة (1960/1910م)، وقد استخدم دالة الإنتاج البسيطة المعروفة بدالة كوب-دوغلاس (Cob- Douglas-) ويمكن التعبير عنها كما يلي:[1] Y= f(K,L) بحيث ( Y : الإنتاج الكلي، L : العمل، K : راس المال).

عندما قام دنسون باستخدام هذه الفكرة لشرح محددات نمو الإنتاج القومي للولايات المتحدة خلال الفترة المذكورة، تبين له وجود متبقي (Residual) كبير في الأهمية من الزيادة في الناتج القومي، لا يرجع إلى الزيادة في القوة العاملة ولا إلى الزيادة في الاستثمار في راس المال المادي، ومن ثم فإنه قد استنتج أنه بالضرورة، توجد مجموعة أخرى من العوامل قد ساهمت بدور فعال في زيادة معدل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة خلال هذه الفترة.

قدر دنسون في دراسات لاحقة أن الاستثمار في التعليم قد ساهم بنحو ( 23 %) في المتوسط من معدل الزيادة في الإنتاج القومي الأمريكي خلال الفترة المذكورة وذلك عن طريق رفع المستوى التعليمي لليد العاملة، كذلك فإنه قدر أثر التعليم في زيادة النمو لدول أوروبا في الفترة (1962/1950م) في حدود (5% إلى 15%)[2].

**2.1.3.1.II. دراسة شولتز (Shultz):** حاول قياس العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، حيث وجد أن (17%) من الزيادة في الإنتاج الزراعي ترجع إلى الزيادة في المدخلات، في حين (83%) تعود إلى العامل المتبقي في دراسة له عن الإنتاج الزراعي في الفترة (1914/1910م) و(1949/1945م)[3]، كما ذكر شولتز أن النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين (1957/1929م)، يعود إلى الزيادة في التعليم لكل شخص من القوة العاملة والتي تمثل (36-70%) من الزيادة غير المفسرة في الايراد لكل عامل.

وقد تم وقتها تعريف راس المال البشري بأنه العامل المجهول الذي يسهم في إحداث النمو الاقتصادي والذي يتكون أساساً من التعليم والتدريب[4]، إن هذه الدراسات دفعت بالاقتصاديين والدول ككل بالتوجه إلى

[1] فاروق عبده فليه، **مرجع سبق ذكره**، ص 44.
[2] توفيق نور الدين الجابري، **اقتصاديات التعليم**، الأكاديميون للنشر والتوزيع عمان، الاردن، 2016، ص 25
[3] فاروق عبده فليه، **مرجع سبق ذكره**، ص 45.
[4] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **مرجع سبق ذكره**، ص 16.

الاستثمار في التعليم والإهتمام بتعبئة مواردها المالية، المادية والبشرية معتمدة في ذلك على فكرة أن التعليم هو أفضل استثمار لمواردها المالية.

### 2.3.1.II. دور التعليم العالي في تنمية الرأس المال البشري

تفترض نظرية رأس المال البشري بأن الإنفاق على التعليم يعد بمثابة إستثمار في رأس المال البشري وهذا الاستثمار يؤدي بدوره إلى زيادة دخل الأفراد وزيادة الدخل القومي، وقد برزت الفروق التي أظهرتها معظم الدراسات التي أجريت في فترت الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين أهمية التعليم في زيادة الدخول، ولذلك فقد استخدم رجال الاقتصاد نظرية رأس المال البشري كعامل مهم في زيادة النمو وفي تحقيق المساواة في توزيع الثروة.

كما نتج عن العديد من الدراسات التي أجريت في ميدان اقتصاديات التعليم ظهور عدد من العوامل التي أدت إلى اعتبار التعليم استثماراً في راس المال البشري من هذه العوامل مايلي:[1]

- تأكيد الكثير من الدراسات على أنه هناك علاقة طردية بين نسبة العائد الاقتصادي وبين مستوى التعليم الذي وصل إليه الفرد، حيث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد زادت نسبة العائد؛
- يقوم النظام التعليمي بمراجعة حاجات المستقبل من أفراد مزودين بمعارف ومهارات عالية ليوفر القوى العاملة التي يحتاج إليها الاقتصاد المتطور؛
- يكشف نظام التعليم المواهب الكامنة عند الافراد ويتعهدها بالرعاية لتؤتي الثمار المرجوه منها للمجتمع؛
- ان التنمية الاقتصادية تشتمل على تغيرات كثيرة في أنواع الشغل، وبالتالي تحتاج إلى أنماط مختلفة وجديدة من العاملين الماهرين والذين لهم القدرة على التكيف مع الاعمال الجديدة، والتعليم يزود من قدرة الأفراد على التكيف مع التغيرات الحادثة في فرص الشغل المرتبطة مع النمو الاقتصادي؛
- يساعد التعليم في إعداد القوى البشرية المؤهلة الخبيرة والتي يحتاجها الاقتصاد المتطور، عن طريق مراجعة حاجات المستقبل من الافراد المؤهلين بالمعارف والمهارات العلمية في مختلف التخصصات؛

وهكذا فقد اتضح بأن زيادة مستوى الإنتاج نتيجة تنمية رأس المال البشري يعود بالفائدة على كل من الأفراد والمجتمع، فقد أشار (تشولتز) إلى أن"الفوائد الخاصة التي يجنيها الفرد من راس المال البشري تحفز الأفراد والعائلات على الاستثمار في رأس مالهم البشري، كما أن الفوائد الاجتماعية تحفز المجتمعات على الاستثمار في رأس المال البشري"[2].

### 3.3.1.II. العائد من الاستثمار في التعليم العالي

أظهرت العديد من الدراسات في العقدين الماضيين أن العائد من الاستثمار في التعليم أعلى وأكثر إجابية من الاستثمار في القطاعات الأخرى، ومن بين الإسهمات الأساسية في تحليل معدل العائد من التعليم وأثره

[1] توفيق نور الدين الجابري، **مرجع سبق ذكره**، ص ص61- 62.
[2] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **مرجع سبق ذكره**، ص 16.

على تمويل التعليم تقرير البنك الدولي لعام (1990م) والذي جاء فيه "**...** أن التعليم يعد استثمارا إنتاجيا له عائد إقتصادي**...**"[1]، حيث يعد الاستثمار في التعليم شكلاً من أشكال الاستثمار في رأس المال البشري طويل المدى يستفيد منه كل من الفرد والمجتمع، أي أن هناك نوعان من عائد الاستثمار في التعليم هما:

- **عائد خاص**: وهي مختلف العوائد من الاستثمار في التعليم على مستوى الفرد والمتمثل في:
- تحقيق الرضا: عن طريق تلبية رغباته وحاجاته للتعليم واشباعها، وشعوره بتوفير مستوى نوعي أفضل لحياته نتيجة حصوله على التعليم؛
- العائد المادي: ارتفاع دخل الفرد نتيجة لارتفاع مستواه التعليمي مقارنة بالتكاليف (جمع دخله طوال حياته وخصم تكلفة تعليمه منه)؛
- التأقلم مع المتغيرات: يعطي التعليم مرونة للفرد يستطيع بها التأقلم مع الحياة المتغيرة والمتطورة وتجعله أكثر تقبلاً للمخترعات بصورة أكبر من غير المتعلم؛
- تحمل المسؤولية: يهذب التعليم النفس ويجعل المتعلم أقدر على الاعتماد على النفس وأقدر على تحمل المسؤولية والتطوع والمساهمة في أنشطة الرفاهية، وهذا يؤدي إلى خفض الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية وزيادة التنمية الاقتصادية[2]؛
- زيادة في المهارات: إن التعليم والتدريب يفترض فيهما أن يصقلا مهارة العامل التي تجعله يتميز بكفاءة في مجال ما، وتجعل منه عنصرا مطلوبا في العملية الإنتاجية؛
- إستثمار وإستغلال الوقت: يساعد التعليم الفرد على إستغلال وقت فراغه بمايعود عليه بالنفع عن طريق توسيع أفق الثقافة عنده.

- **عائد اجتماعي**: أما على مستوى الاقتصاد والمجتمع ككل، فإن العائد من التعليم يتمثل في:
- دفع عملية التنمية: يعد التعليم كمدخل أساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فقد أكد كل من (أدم سميث، ومالتس) على أهمية التعليم في إحداث الإستقرار السياسي والاجتماعي، وتهيئة الظروف الاقتصادية المناسبة وهو ما يعتبر شرطاً ضرورياً للتنمية؛
- نشر المعرفة: كما أن التعليم يسهل عملية نقل ونشر المعرفة التي يحتاجها أفراد المجتمع لفهم ومعالجة المعلومات الجديدة وتطبيق التكنولوجيا الجديدة المبتكرة من طرف الآخرين[3]؛
- القضاء على الفقر: يلعب التعليم الدور الكبير في تحسين أوضاع الطبقات الفقيرة في المجتمع وتأكد ذلك في كثير من الدراسات والأبحاث التي قام بها العلماء من أمثال (لويس، كولز، أندرسون)؛

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص 17.

[2] توفيق نور الدين الجابري، **مرجع سبق ذكره**، ص 168.

[3] Eric A.Hanushek, **Education quality and Economic growth**, the World Bank, Washington DC, 2007, p 3 .

- تحديث المجتمع: يلعب التعليم دوراً كبيراً في عملية التحديث ويعد التحديث عملية هامة في حراك الافراد والمجتمعات، وبخاصة في المجتمعات النامية، لأن التعليم وسيلة للحركة من الواقع إلى المستقبل؛
- زيادة الإنتاج: تشير التقديرات الاحصائية الحديثة إلى أن تراكم رأس المال المادي يؤدي إلى أقل من نصف الزيادة السنوية في الإنتاج لدول النامية، أما الباقي وهو ما يزيد على نصف الزيادة في الإنتاج يرجع إلى رأس المال البشري أي زيادة الكفاءة والمهارة البشرية وتحسين تنظيم انتاج؛
- التحكم في التكنولوجية: إن الحصول على التكنولوجيا الحديثة من خلال استيرادها ليس شرطا كافيا وحده لدعم النمو الاقتصادي، لأن التقدم التكنولوجي يرتبط بشكل وثيق بتراكم راس المال البشري، فلا يعقل أن تمتلك دولة ما مستوى مرتفعا من التقدم التكنولوجي دون أن يقترن بتراكم في الخبرات والمهارات البشرية الذي يعد المحفز والضامن لحدوث النقلة التكنولوجية والتحكم فيها.

أما عن حساب العائد الخاص يعتمد على المقارنة بين التكاليف متمثلة في مصاريف المدرسة والكتب والمصاريف الشخصية، وكذلك تكلفة الفرصة البديلة والتي تعادل ما يفقد الفرد نتيجة التحاقه بالتعليم، بدلاً من التحاقه بسوق الشغل والمقارنة تتم بين التكاليف السابقة وبين الدخول المكتسبة نتيجة التعليم، وذلك بعد خصم الضرائب، ويحسب المعدل الخاص للعائد من التعليم عن طريق حساب تكاليف الافراد الخاصة، وحساب إجمالي الدخول على مدى الحياة العاملة بعد خصم الضرائب، وبمقارنة العائد الناتج منها بإجمالي التكلفة الخاصة، تحصل على المعدل الخاص من التعليم.

كما يحسب المعدل الاجتماعي لتعليم عن طريق حساب التكاليف الاجتماعية للتعليم، ثم حساب إجمالي الدخل المكتسب للأفراد قبل خصم الضرائب، وبمقارنة الربح الناتج من التكاليف نحصل على المعدل الاجتماعي للعائد من التعليم[1].

تبقى الإشارة إلى أن الطريقة المعتمدة لتقدير تأثير التعليم على النمو الاقتصادي، هي بتقدير النمو عبر البلاد، حيث المتوسط السنوي لنمو الناتج المحلي الخام (PIB/GDP)، للفرد على مر السنين يعتبر وسيلة عملية لقياس أهمية التعليم والمتغيرات الأخرى في النمو الاقتصادي، ولربطه بالتعليم يعتمد على السنوات الدراسية "المخزون التربوي" للقوة العاملة، حيث تشير الأبحاث إلى أن هناك زيادة تقدر ب (0,58)[2] نقطة مقابل كل سنة من سنوات الدراسة على المدى الطويل.

[1] توفيق نور الدين الجابري، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 168- 169.

[2] Eric A.Hanushek, **Op, cit**, p 4.

## 2.II. دراسة تحليلية لواقع التعليم العالي في الجزائر

بعد التطرق إلى الخلفية النظرية للتعليم العالي وإبراز دوره في تحقيق التنمية الإقتصادية من خلال إحداث تنمية حقيقية لرأس المال البشري على إعتبار أن هذا الأخير أحد أهم العناصر الجوهرية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، في هذا المبحث سيتم دراسة قطاع التعليم العالي في الجزائر من خلال الوقوف على مراحل تطوره والإنجازات التي حققها والتحديات التي يواجهها، بإعتبار إن قطاع التعليم العالي هو المسؤول على تكوين الإطارات اللازمة لقيادة التنمية في الجزائر.

### 1.2.II. قطاع التعليم العالي بالجزائر.. (نظامه الهيكلي ومبادئه)

شهدت مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تطورات كبيرة على مستوى العدد الكمي للجامعات والمعاهد والمدارس العليا، والأعداد المتزايدة من الطلبة المسجلين والمتخرجين والأساتذة المؤطرين، على الرغم من كون عمرها لا يزيد عن خمسة عقود، زد على ذلك مستويات رؤوس الأموال المستثمرة في هذا القطاع الحساس لدليل قوي على عزم وإصرار السلطات العمومية إلى مواكبة الدول المتقدمة وإحداث نقلة نوعية من شأنها المساهمة في الرفع من مردودية هذا القطاع دون أن تخرج عن نطاق المبادئ التي قامت عليها مؤسسة التعليم العالي الجزائرية.

#### 1.1.2.II. النظام الهيكلي للتعليم العالي بالجزائر

يعرف المشرع الجزائري التعليم العالي بأنه " كل نمط للتكوين والبحث، يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة"[1]، إذ يساهم المرفق العمومي للتعليم العالي بصفته أحد مكوني المنظومة التربوية في:[2]

- تنمية البحث العلمي والتكنولوجي وإكتساب العلم وتطويره ونشره ونقل المعارف؛
- رفع المستوى التعليمي والثقافي والمهني للمواطن عن طريق نشر الثقافة والاعلام العلمي والتقني؛
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية عن طريق تكوين إطارات في كل الميادين؛
- الترقية الاجتماعية بضمان تساوي الحظوظ للالتحاق بالأشكال الأكثر تطورا من العلوم والتكنولوجيا لكل من تتوفر فيهم المؤهلات الازمة.

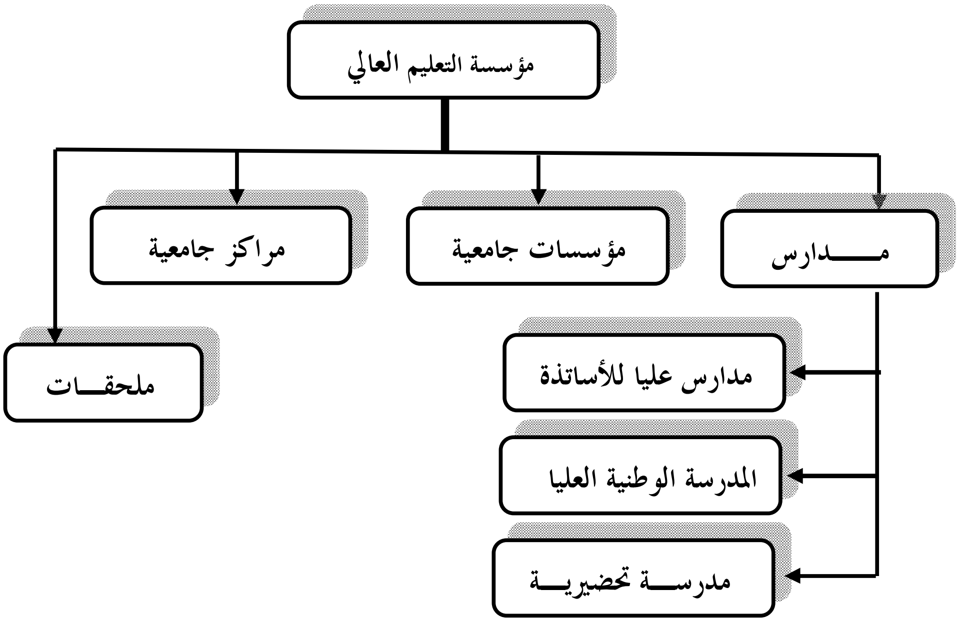
الشكل أدناه يبين أهم أنماط التكوين في قطاع التعليم العالي:

---

[1] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من القانون 05/99 المؤرخ في 04 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، سنة 1999، ص 05.

[2] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من القانون 05/99، نفس المرجع**، ص 05.

الشكل رقم (II - 1): أنماط التكوين في قطاع التعليم العالي




**المصدر:** إعداد الباحث إعتماداً على، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية**، العدد 51 -58-84.

حسب الشكل أعلاه هناك ثلاثة أنماط رئيسية مكونة لقطاع التعليم العالي وهي:

**1.2.1.2.II. المؤسسات الجامعية:** يحدد المرسوم التنفيذي رقم (03- 279) مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، فحسب المادة (2 و3) من المرسوم المذكور أعلاه يعرف المشرع الجزائري الجامعة بأنها "مؤسسة عمومية ذات طابع ثقافي علمي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي"[1]، وتنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي وتوضع تحت وصايته.

تتمثل مهام المؤسسات الجامعية في حسب المادة (4) من المرسوم أعلاه في إطار المرفق العمومي للتعليم العالي في مهام التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

بخصوص التنظيم والتسيير فإن المؤسسة الجامعية تتكون من هيئات ورئاسة للجامعة وكليات ومعاهد، وعند الاقتضاء من ملحقات، وتتضمن مصالح إدارية وتقنية مشتركة، كما يحدد التنظيم الإداري لرئاسة الجامعة الكلية والمعهد والملحقة وكذا طبيعة المصالح المشتركة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالمالية والسلطة المكلفة بالوظيف العمومي، أما هيئات الجامعة هي مجلس الإدارة، المجلس العلمي.*

**2.1.1.2.II. المراكز الجامعية:** يحدد المرسوم التنفيذي (رقم 05- 299) مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، فحسب المادة (2 و3) من المرسوم المذكور أعلاه يعد المركز الجامعي مؤسسة

[1] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 279/03 المؤرخ في 23 غشت سنة 2003 المتضمن تحدد مهام الجامعة و القواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 51، سنة 2003، ص 05.

* يمكن الرجوع إلى المرسوم تنفيذي رقم 03-279، **المرجع السابق**، من ص 5 إلى ص 15.

عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وينشأ المركز الجامعي بمرسوم تنفيذي بناءاً على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي ويوضع تحت وصايته[1].

أما عن مهام المراكز الجامعية حسب المادة (4) من المرسوم التنفيذي أعلاه لاتختلف عن مهام المؤسسات الجامعية المشار إليها سابقاً، وبخصوص الجانب التنظيمي والتسييري كما جاء في المرسوم المذكور أعلاه وحسب المادة 7و8 يدير المركز الجامعي مجلس إدارة ويسيره مدير، ويزود بأجهزة استشارية، ويتشكل المركز لجامعي من معاهد تشمل أقساما ويحتوي على مصالح تقنية،

يحدد التنظيم الإداري للمركز الجامعي وطبيعته مصالح التقنية بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالمالية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، أما عن الأحكام الأخرى يمكن الرجوع إلى المرسوم تنفيذي رقم (05- 299) * .

**3.1.1.2.II. المدارس الوطنية العليا:** يحدد المرسوم التنفيذي رقم (05- 500) مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، فحسب المادة (2 و3) من المرسوم المذكور أعلاه تعد المدرسة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي مهني يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وينشأ المدرسة بموجب مرسوم تنفيذي يتخذ بناءاً على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي ويوضع تحت وصايته[2].

تتولى المدرسة في إطار المرفق العمومي للتعليم العالي مهام التكوين العالي ومهام البحث العلمي والتطوير التكنولوجي مثلها مثل الجامعة والمراكز الجامعية، ويدير المدرسة مجلس إدارة ويسيرها مدير ويساعده مديرون مساعدون وأمين عام ومدير المكتبة وتزود بهيئات تقييم النشاطات البيداغوجية والعلمية.

تتشكل المدرسة من أقسام توضع تحت مسؤولية رؤساء أقسام وتضم مصالح تقنية، ويمكن أن تحتوي المدرسة على هياكل مكلفة بالخدمات الجامعية، كما يحدد التنظيم الإداري للمدرسة وطبيعة المصالح التقنية وتنظيمها بموجب قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالمالية والسلطلة المكلفة بالوظيفة العمومية[3]، أما عن الأحكام الإخرى يمكن الرجوع إلى مرسوم تنفيذي رقم (05-500).*

بعد العرض السابق لأهم مؤسسات قطاع التعليم العالي يتبين انها تمتاز بمجموعة من الخصائص والسمات تجعلها مختلفة عن باقي المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والمتمثلة في مايلي:

---

[1] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2، المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 299/05 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 58، سنة 2005، ص 4.

* يمكن الرجوع إلى **نفس المرجع**، من ص 4 إلى ص 11.

[2] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2، المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 500/05 المؤرخ في 29 ديسمبر سنة 2005، المتضمن مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 84، سنة 2005، ص 27.

[3] المادة 8، المادة 9، **نفس المرجع**، ص28.

* يمكن الرجوع إلى **نفس المرجع**، من ص 28 إلى ص 32.

- **خصائص مؤسسات التعليم العالي:** تتسم مؤسسات التعليم العالي بما يلي:
  - مؤسسات التعليم العالي مؤسسات عمومية ذات طابع ثقافي علمي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي؛
  - يتسم محور نشاط مؤسسات التعليم العالي بأنه ذو سمة أكاديمية بالدرجة الأولى مضمونه التعليم، البحث العلمي؛
  - يعد الإستثمار في هذا القطاع إستثمارا طويل الأجل لا تظهر نتائجه في المدى القصير أو المتوســـط أحيانا، ولا يعد الربح بمفهومه التجاري محور إهتمام مؤسسات التعليم العالي خاصة وأن تمويلها حكومي؛
  - يتمثل إنتاجها في البحوث العلمية والمعارف والمهارات والتجارب العلمية[1].
- **المهام الأساسية في مجال التكوين:** المهام الاساسية لمؤسسات التعليم العالي في مجال التكوين العالي تتمثل فيما يأتي:
  - تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد؛
  - تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين عن طريق البحث في سبيل البحث؛
  - المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها؛
  - المشاركة في التكوين المتواصل.
- **المهام الأساسية في مجال البحث العلمي:** المهام الاساسية لمؤسسات التعليم العالي في مجال البحث العلمي والتطويرالتكنولوجي على الخصوص تتمثل فيما يأتي:
  - المساهمة في ترقية الثقافة الوطنية ونشرها؛
  - المشاركة في دعم القدرات العلمية الوطنية؛
  - تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني؛
  - المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

وفي الأخير بموجب المادة 6 من القانون 08-06[2]، يمكن أن تضمن مؤسسات ينشئها شخص معنوي خاضع للقانون الخاص تكوينا عاليا في الطورين الأول والثاني، حيث يخضع إنشاء مؤسسة خاصة للتكوين العالي لرخصة يسلمها الوزير المكلف بالتعليم العالي مع احترام مجموعة من الشروط.[*]

---

[1] بسمان فيصل محجوب، **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية "دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية و التجارة"**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد 2003/374، ص ص 25- 26.

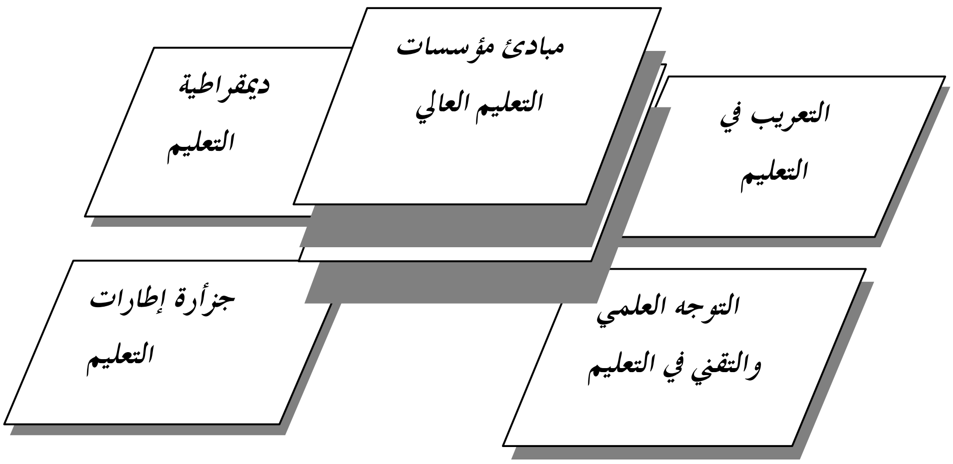
[2] الأمانة العامة للحكومة، المادة 6 من **القانون رقم 08- 06 مؤرخ في 2008/02/23، يعدل ويتمم القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 1999/04/04 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 10، سنة 2008، ص 40.

[*] الشروط مبينة في الباب الرابع مكرر (التكوين العالي الذي تضمنه مؤسسات خاصة) المادة 43 مكرر 1 من **القانون رقم 08- 06، نفس المرجع**، ص 40.

### 2.1.2.II. مبادئ مؤسسات التعليم العالي بالجزائر

تأثر قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال تطوره بمختلف الخطط والسياسات التنموية التي شهدتها الجزائر وتحولاتها السياسة والاجتماعية، إلا أنه بقي متمسكاً بالمبادئ التي قام عليها والمبينة في الشكل الموالي.

**الشكل رقم (II - 2): مبادئ مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**




**المصدر:** من إعداد الباحث.

يبين الشكل أعلاه أربعة مبادئ أساسية تضبط مسيرة قطاع التعليم العالي في الجزائر وهي:

**1.2.1.2.II. ديمقراطية التعليم العالي:** تعد ديمقراطية التعليم العالي واحدة من أهم المبادئ التي ارتكز عليها النسق التعليمي في الجزائر،[1] وتعني حسب نصوص الإصلاح ضرورة تجنب السقوط في التعليم الانتقائي المفرط في التنظير، والتي تحتكره نخبة اجتماعية متميزة، أي إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي وحسب الميثاق الوطني ينبغي أن تحقق الجزائر في السنوات القادمة جامعة أو معهد جامعي في كل منطقة، ويقصد بديمقراطية التعليم تحقيق النقاط الموالية:[2]

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين أنهوا بنجاح دراستهم الثانوية، كل حسب كفاءته العلمية بغض النظر عن مكانته الاجتماعية؛
- ربط المناطق الجزائرية بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد والمدارس الوطنية، قصد تعدد مراكز التعليم ونشر التكنولوجيا في كل جهات الوطن؛

---

[1] دبلة عبد العالي، **الدولة الجزائرية الحديثة :الاقتصاد، المجتمع، والسياسة**، ط1، دار الفجر، القاهرة، مصر، 2004، ص 104.

[2] يسمينة برعودي، **التعليم العالي وعلاقته بالتغيرات التكنولوجية الحديثة - تكنولوجيا المعلومات-** "دراسة ميدانية بجامعة باتنة"، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2009، ص 35.

- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح الدراسية، المطاعم، المسكن...الخ)، لأبناء فئات المجتمع المتوسطة والفقيرة، وهذا قصد الاستفادة العامة من فرص التعليم العالي؛
- تقديم المنح الدراسية وتوفير المطاعم والإقامة الجامعية لأبناء الفئات المحرومة والقاطنين في الأماكن البعيدة عن مؤسسة التعليم العالي، حتى يتمكنوا من مواصلة دراستهم الجامعية مثل زملائهم.

واصلت الدولة الجزائرية عبر الإصلاحات المتتالية لقطاع التعليم العالي دعم هذا المبدأ، والدليل على ذلك الكمّ الهائل للطلبة والتوسع الهائل للمنشآت، حيث كانت تضم مؤسسة تعليم عالي واحدة في العاصمة، ألا وهي جامعة الجزائر وملحقتين لها بكل من وهران وقسنطينة غداة الاستقلال، وبحلول سنة (2016م) أصبحت تظم شبكة التعليم العالي الجزائرية مئة وأربعة (104) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني.

ساهمت ديمقراطية التعليم من مضاعفة عدد الطلاب، ففي مستهل السنة الدراسية (1971/1970م) كان عدد الطلبة 23413 طالبا، أصبح في السنة الجامعية (2015/2014م) حوالي 1500000طالب[1]، و لم تقتصر ديمقراطية التعليم التي شجعتها مجانية التعليم العالي والاستفادة من الخدمات الجامعية على الذكور فقط، بل شملت الجنسين، حيث بذلت الدولة جهدًا كبيرًا كي يستفيد الإناث أيضًا من هذه الديمقراطية التعليمية[2].

**2.2.1.2.II. جزأرة إطارات التعليم العالي:** تعني جزأرة نظام التعليم (خططه، ومناهجه) القطيعة مع المجتمعات الأخرى، إلا ما تقتضيه مصلحة البلاد، وجزأرة للإطارات بصفة مستمرة باعتماد البلاد على أبنائها من أهل الكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية في التكوين، واختيار أهداف التعليم، وقيمة متطلباته في ضوء الواقع الجزائري، وتطلعاته بما يحقق التنمية الشاملة، وازدهار الشخصية الوطنية بموقوماتها الأساسية، أي التخلص من العنصر الأجنبي في مؤسسات الدولة بما فيها مؤسسات التعليم العالي وتعويضه بالعنصر الوطني[3].

يعتبر هذا التوجه شرعياً نوعاً ما من الناحية النظرية، لكن عمليا وعلى مستوى التطبيق فالجزأرة لا تعني إبعاد كل العوامل الأجنبية التي بإمكانها أن تساعد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على التفتح والرقي، وإنما تعني فقط محاولة تحقيق اكتفاء ذاتي من ناحية التأطير بالنسبة للأساتذة الجامعيين، وللجزأرة معاني أخرى منها:

- جزأرة نظام التعليم العالي وخططه ومناهجه والابتعاد عن الاستيراد الثقافي من المجتمعات الأخرى، إلا بما تقتضيه المصلحة العليا للمجتمع؛
- جزأرة أساتذة وإطارات التعليم العالي بصورة تدريجية، والاعتماد على الكفاءات الجزائرية شيئًا فشيئًا[4]؛

---

[1] وزارة التعليم العالي، على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs، تاريخ الإطلاع: 2016/07/14 على الساعة 7:49.
[2] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص96.
[3] صالح فيلالي، **ملاحظات عامة حول سياسات ديمقرااطية التعليم، البحث العلمي، الجزأرة**، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، العدد، 2004/5، ص 73.
[4] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 96.

- اختيار أهداف التعليم العالي وقيمه ومتطلباته انطلاقا من واقع الجزائر، قصد تحقيق التنمية الشاملة مع الحفاظ على معالم الشخصية الوطنية.

تجلى هذا التوجه على مستوى جزأرة الإدارة ومراكز الإشراف ابتداءاً من الجامعة ومراكز البحث حتى الوزارة، وبهذا تكون قد قضت على الوصاية المباشرة التي كان يمارسها الأجانب على التعليم العالي وأنشطة البحث المختلفة.

كما أحدث في مجال المناهج انقلابا في الطرق التقليدية الموروثة وعرضها بأساليب تربوية جديدة والمراقبة المستمرة للمعارف وتدعيم حصص الأعمال التطبيقية والموجهة داخل كل وحدة والتخلي عن الأسلوب التلقيني والإلقائي واعتبار الوحدة الدراسية مجموعة متناسقة من المعارف والمهارات.

أما بخصوص الأساتذة فقد وصل عدد الأساتذة الأجانب سنة 2007/2006 إلى (73) أستاذا أي نسبة تقدر ب (0.0005 %) من عدد الأساتذة الإجمالي لنفس السنة والمقدر ب (29062)[1]، وهذا قصد جعل التعليم العالي جزائريا في محتواه وأساليبه وأهدافه تماشيا مع واقع البلاد.

**3.2.1.2.II. التعريب في التعليم العالي:** يقصد بالتعريب الاستعمال الواسع للغة العربية في كل التعاملات، وذلك في جميع مراحل التعليم وكذا استخدامها عند إجراء البحوث العلمية بمختلف فروعها وتخصصاتها، مع تعريب بعض الدراسات والشهادات، والتعريب التام لبرامج تكوين المعلمين عبارة عن إجراءات تشجع تكوين إطارات قادرة على التعبير باللغة العربية وهذا لأنه يحقق أحد أهم مقومات الشخصية الوطنية، وهو تعبير عن حرية واستقلال الشعب الجزائري، لقد قامت عملية التعريب على مجموعة من الأسس هي:

- تشكل اللغة العربية أداة من الأدوات الأساسية المكونة لشخصية وتاريخ وثقافة الطالب الجزائري، وينبغي أن تكون لغة الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي لغة التربية والتعليم في بلادنا؛
- إنَّ اللغة العربية هي لغة أمتنا، وبالتالي هي أساس تواصلنا وارتباطنا معها، وهي أساس الماضي والحاضر والمستقبل المشترك؛
- إنَ توحيد التعليم باللغة العربية هو توحيد مختلف الأطوار التعليمية، من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، وحتى التكوين المهني.

بدأ التعريب في السنوات الأولى من الاستقلال، معهد الدراسات الإسلامية التابع لجامعة الجزائر وفرع اللغة العربية الذي إلتحقت به أعداد كبيرة من الطلبة، ثم انتقل التعريب تدريجيًا إلى تخصصات أخرى، بجانب

[1] حمزة مرداسي، **دور جودة التعليم في تعزيز النمو الاقتصادي – دراسة حالة الجزائر-** مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010، ص 80.

التخصصات التي كانت تُدرس بالفرنسية أنشأت تخصصات مُعربة، كالصحافة خلال سنة (1965م)، الفلسفة، التاريخ والحقوق إبتداءًا من سنة (1969م).

بعد ذلك شهدت عملية التعريب انتشارًا سريعًا في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية انطلاقًا من الدخول الجامعي لسنة 1989م، واستمرت وتيرة التعريب في التزايد بصيغ متفاوتة حسب التخصصات المدرسة، إلى أن عُرِّبت العلوم الاجتماعية والإنسانية تعريبًا تامًا خلال الموسم الجامعي (1997/1996م)، أما العلوم التكنولوجية والطبية والعلوم الدقيقة فمازالت إلى يومنا هذا لم تعرب، ويعود هذا لصعوبة تعريبها من جهة، ولسرعة تطورها من جهة أخرى مما يصعب على مؤسسة التعليم العالي الجزائرية مواكبة هذا التطور السريع[1].

**3.2.1.2.II. التوجه العلمي والتقني في التعليم العالي:** بما أنَّ الدولة الجزائرية انتهجت بعد الاستقلال سياسة التنمية الاقتصادية القائمة على التصنيع، تحويل التكنولوجيا وتأميم الموارد الطبيعية، فقد كان لزامًا عليها إتباع خيار التوجه العلمي والتقني في سياسة التعليم العالي، خاصة أمام الحاجة الملحة لإطارات تقنية ذات كفاءة عالية تتولى قيادة التنمية الصناعية، وهذا لا يتأتى إلا بربط الدراسة النظرية بالدراسة التطبيقية، بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق ما تلقاه نظريا في المجالات التطبيقية كالصناعة والزراعة والطب والصيدلة...الخ[2]، والغرض من هذا المبدأ هو المساهمة في التقدم العلمي الذي يحقق التنمية ويعمل على:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا؛
- المزج بين الدراسة النظرية والتطبيقية في مرحلة التعليم الجامعي، بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية كالصناعة والزراعة والطب وغيرها.

نتيجة لهذا الخيار، فقد مثلت نسبة الطلبة المسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية (72.3 %) من إجمالي الطلبة المسجلين للسنة الجامعية (1987/1986م)، وقدرت نسبة الطلبة المسجلين في شعبة التكنولوجيا لوحدها (34.4 %)[3].

يبقى الإشارة إلى أن هذه المبادئ تعد الإطار الذي يحكم كافة التطورات والإصلاحات التي مرة بها هذا القطاع .

[1] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 97.
[2] غياث بوفلجة، **التربية والتعليم في الجزائر**، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006، ص 67.
[3] على عبد الله، لخضر مداح، **مرجع سبق ذكره**، ص 97.

### 2.2.II. مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر

تعود البداية الفعلية للتعليم العالي بالجزائر بعد الاستقلال، حيث تأثر هذا القطاع بمختلف السياسات والخطط التي عرفتها الجزائر خلال مسيرتها وتحولاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إلا أنها لم تخرج عن نطاق المبادئ السالفة الذكر، ويمكن تقسيم المراحل التي عرفها تطور التعليم العالي في الجزائر إلى أربعة مراحل:

#### 1.2.2.II. التعليم العالي في العهد الاستعماري

قبل حصول الجزائر على استقلالها سنة (1962م) كانت تملك جامعة واحدة، وهي جامعة الجزائر، والتي تعدُّ أول جامعة في الوطن العربي حيث أُنشأت سنة (1877م)، وأعيد تنظيمها سنة (1909م) من طرف سلطات المستعمر الفرنسي لتكون نسخة طبق الأصل للجامعة الفرنسية التقليدية، وكانت تضم أربع كليات (الآداب، الحقوق، العلوم والطب)[1].

عملت السلطات الاستعمارية على أن لا يكون نموذج التعليم المتبع شبيهًا بما هو جار العمل به بفرنسا، لقد كان لهذه الجامعة هدفان رئيسيان أنشأت لأجلهما وهما تثقيف وتعليم أبناء الفرنسيين والمعمرين الأوروبيين المتواجدين في الجزائر آنذاك، ثم محاولة تكوين نخبة من المثقفين الجزائرين، من أجل استخدامهم والاستعانة بهم في تنفيذ السياسة الاستعمارية.

#### 2.2.2.II. التعليم العالي بعد الاستقلال

بعد الاستقلال مباشرة لم تكن هناك وزارة خاصة بالتكوين العالي، بل كانت إدارة الجامعة تابعة لوزارة التربية الوطنية، حتى سنة (1970م)، أين تم تأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كما تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات المدن الجزائرية الرئيسة، حيث افتتحت جامعة وهران سنة (1966م)، تلتها جامعة قسنطينة سنة (1967م)، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر العاصمة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران، وجامعة عنابة[2].

كانت هذه المرحلة تهدف إلى توسيع التعليم العالي، والتعريب الجزئي، والجزأرة مع المحافظة على نظم الدراسة الموروثة، أما النظام البيداغوجي كان موروثا عن الاستعمار الفرنسي، حيث كانت الجامعة مقسمة إلى كليات (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الدقيقة)، كما كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدد من الأقسام، تدرس تخصصات مختلفة، وكان النظام البيداغوجي مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:[3]

- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات، تنتهي بالحصول على شهادة ليسانس في التخصص المدروس؛

[1] تركي رابح، **أصول التربية والتعليم، الجزائر**، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 196.
[2] **نفس المرجع**، ص 150.
[3] غياث بوفلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 62.

- شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية؛
- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: تدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية؛
- شهادة دكتوراه دولة: قد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

### 3.2.2.II. المرحلة الممتدة مابين (1980/1970م)

أستحدثت أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي سنة (1970م)[1]، حيث تزامنت عملية الإصلاح هذه مع المخطط الرباعي الأول والثاني (1973/1970م)، (1977/1974م)، كما جاء اصلاح التعليم العالي لسنة (1971م) ليرسخ فكرة، القيام بالإصلاح وفقا لما تقتضيه الخصوصية الاجتماعية، والمحاور الكبرى للسياسة التنموية، بشكل عام.

تمثلت الأهداف الأساسية لإصلاحات (1971م) فيما يلي:[2]

- ✓ إعادة توجيه محتويات التعليم، والتكوين، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنموية، وذلك من خلال الرّبط بين الجامعة، ومختلف الفروع الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعملي لتسهيل الإدماج التوظيفي لاحقا؛
- ✓ الإسرع في تخريج أقصى ما يمكن من الإطارات الوطنية وبأقل التكاليف، وتم بموجب هذا إلغاء السنة التحضيرية للجامعة وإعادة النظر في نظام العطل والمناهج؛
- ✓ مراجعة وتنظيم الهياكل الإدارية، وكذا المحتوى التكويني والبيداغوجي بغرض تكيفها ومتطلبات المجتمع المتغيرة، حيث تم حل الكليات وأعيد تنظيم الجامعة في شكل معاهد علمية وتقنية.

كما أجريت التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية:

- مرحلة الليسانس: ويطلق عليها أيضا تسمية مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية؛
- مرحلة الماجستير: وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل، وتنقسم إلى فترتين الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة للمناقشة؛
- مرحلة دكتوراه علوم: ويطلق عليها تسمية مرحلة ما بعد التدرج الثاني وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص 63.

[2] تركي رابح، **مرجع سبق ذكره**، ص 158.

جاء هذه الإصلاح الجذري الذي شهده التعليم العالي، لتلبية مختلف متطلبات التنمية الشاملة خاصة منها الاقتصادية، حيث كانت مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتقديم وفي أسرع وقت إلى القطاع الاقتصادي مايحتاجة من إطارات مؤهلة لتلبية متطلبات التنمية.

### 4.2.2.II. المرحلة الممتدة مابين (1990/1981م)

تعتبر سنة (1983م) نقطة تحول تمثلت في مشروع الخريطة الجامعية الذي يهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق (2000م) اعتمادا على احتياجات الإقتصاد الوطني وقطاعاته المختلفة، وتحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق الشغل المحلية، كالتخصصات التكنولوجية والحد من توجيه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب، التي وجد فيها فائض من الطلبة فوق الحاجة[1].

شهدت هذه الفترة كذلك انعقاد الندوة الوطنية الأولى للتعليم العالي (1980م) والتي تركزت حول نظام التقييم البيداغوجي، وتكريس المبادئ التي جاء بها إصلاح (1971م) "التعريب، ديمقراطية التعليم، الجزأرة، والاختيار التقني"، مع التأكيد على البحث العلمي، والمؤتمر الثاني الذي أنعقد في سنة (1987م) وأهم ماجاء فيه العمل على عقلنة البرامج وأنماط التكوين بما يتناسب ومتطلبات القطاعات المختلفة، والسهر على الاستعمال الأمثل للخبرات الوطنية[2].

كما تميزت هذه المرحلة بالحديث على استقلالية الجامعة التي طرحت سنة (1989م) وبدأ العمل بها ابتداءاً من جانفي (1990م)، حيث جاء على شكل مشروع يضم (25 صفحة)، والتي تتمحور بنوده حول استقلالية المؤسسات والهيئات الجامعية من الناحية الإدارية المالية، البيداغوجية، والبحثية.

### 3.2.2.II. المرحلة الممتدة مابين (2003/1991م)

أهم إصلاح شهدته هذه المرحلة كان في منتصف التسعينيات (أكتوبر/1995م) والتي ركزت على مبادئ اساسية منها الخدمة العمومية لمؤسسات التعليم العالي بتحقيقها المصلحة العامة، واستقلالية المؤسسة الجامعية والابتعاد عن التسيير المركزي[3]، جاء (أكتوبر/1995م) لاستدراك هذه الوضعية بتحقيق الجانب النوعي للتكوين، وإقرار واسع لضرورة الانتقال من الكم إلى الكيف، والتفكير أكثر في الطرق التدريسية، ومحتويات البرامج لإعادة النظر فيها[4].

تميزت هذه الفترة كذلك بإصدار القانون (99-05) المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والذي يهدف إلى ما يلي:

---

[1] غياث بوفلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 64.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **وثيقة إصلاح التعليم العالي، الجزائر1996 - 1997**، ص 4.

[3] غياث بوفلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 64.

[4] Boubakeur ben bouzid, **communication sur la reforme de l'enseignement supérieur,** conseil de transition ,1995, p 9.

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب الجمود الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، كما أعاد هذا القانون إحياء نظام الكليات من جديد وتحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقا لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي؛
- تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات من أجل رفع نوعية التعليم والتكوين؛
- توفير وسائل الإتصال ومد شبكة الإنترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة؛
- تكريس الاستقلالية المالية وفرض الرقابة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الإنجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

رغم هذه الإصلاحات، والتي لعبت دور كبيرًا في بناء، وتشييد قطاع التعليم العالي، غداة الاستقلال وبعده حيث سمحت للجزائر بالافتخار بمكتسبات لا يمكن تجاهلها في المجالات المختلفة، وفي إطار العولمة ووعياً منها بالمهام المنوطة بقطاع التعليم العالي على المستوى الداخلي في تلبية متطلبات مختلف القطاعات بالإطارت.

أما على المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها واستمرار تطورها وبغية التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات أنخرطت الجزائر منذ (سبتمبر/2004 م) في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي بإعادة هيكلة هذا القطاع من خلال تبنيها نظام (LMD)[1]، وهو ماسوف يتم التطرق إليه بشئ من التفصيل لاحقاً بعد تحليل المؤشرات الكمية والتحديات التي يواجهها هذا القطاع.

## 3.2.II. تحليل المؤشرات الكمية لقطاع التعليم العالي في الجزائر

شهد التعليم العالي بالجزائر عبر مختلف مراحله تطورا كميا كبيرا، وفي مختلف جوانبه البشرية والمادية وهذا يبين عناية الدولة بمجال التعليم العالي، في هذا المطلب سيتم التطرق إلى أهم المؤشرات الكمية التي تحققت في هذا المجال خاصة في السنوات الأخيرة من خلال النقاط الموالية:

### 1.3.2.II. تطور الهياكل البيداغوجية

عرف قطاع التعليم العالي منذ الاستقلال توسعاً كبيراً في إنجاز منشآت خاصة بالتعليم والبحث العلمي والمرافقة الاجتماعية، حيث انتقل عدد مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، من جامعة واحدة غداة الاستقلال (جامعة الجزائر) موروثة عن الحقبة الاستعمارية، أضيفت لها جامعة وهران (1966م) وجامعة قسنطينة (1967م) إلى ست جامعات في سنة (1977م) (جامعتان في العاصمة، وجامعتان في وهران، وجامعة خامسة

[1] عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، **نظام (LMD)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 54.

في قسنطينة وسادسة في عنابة)، ثم أنشئت جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة سنة (1998م)[1].

أصبحت تتكون الشبكة الجامعية الجزائرية بحلول سنة (2016م) من مئة وأربعة (104) مؤسسة للتعليم العالي، تظم (50) خمسون جامعة و(11) إحدى عشرة مركزاً جامعياً و(20) عشرون مدرسة وطنية عليا و(11) وإحدى عشرة مدرسة عليا للأساتذة و( 12) إثنتي عشرة مدرسة تحضيرية و(04) أربعة مدارس تحضيرية مدمجة و(04) أربع ملحقات[2].

فخلال أربع سنوات الأخيرة زاد عدد مؤسسات التعليم العالي بـــ (13) مؤسسة، وهذا راجع إلى تنامي الطلب الإجتماعي على التعليم العالي، حيث سجل مجموع هذه المؤسسات خلال السنة الجامعية (2015/2014م) استقبال أكثر من (1500000) طالب[3]مسجل في مختلف أطوار التكوين في التعليم العالي.

رغم تطور الهياكل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، إلا أن التحدي لايزال قائماً في توفير المرافق البيداغوجية التي تمكن من التحصيل الجيد في ظل إستمرار تزايد الطلب على التعليم.

### 2.3.2.II. تطور تعداد الطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

يمثل عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي أهم عنصر من مدخلات العملية التعليمية التكونية للقطاع، فهو يتحكم بشكل كبير في توسع شبكة التعليم العالي سواء من ناحية البنية التحتية أو من ناحية عدد الفروع والتخصصات، وبدراسة الوثائق المتعلقة بتطور تعداد الطلبة يظهر مايلي:

- **تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج:** لم يكن عدد الطلب منذ بداية الاستقلال يتعدى حوالي (1317طالب) في سنة (1961م) ليزداد العدد عن الضعف في الدخول الجامعي سنة (1963/1962م) وتضاعف (9.5 مرة) بعد ذلك بأقل من عشر سنوات، وذلك راجع لتوجه الدولة الجزائرية بعد الاستقلال إلى محاولة تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات لمواجهة العجز الحاصل في مختلف القطاعات في الدولة، وبلغ عدد الطلبة المسجلين عند الدخول الجامعي (2015/2014م) حوالي (1500000 طالب)، فبين (1962وسنة 2014م) تضاعف العدد بحوالي (1138 مرة)، والشكل الموالي يبين التزايد المستمر في السنوات الأخيرة.

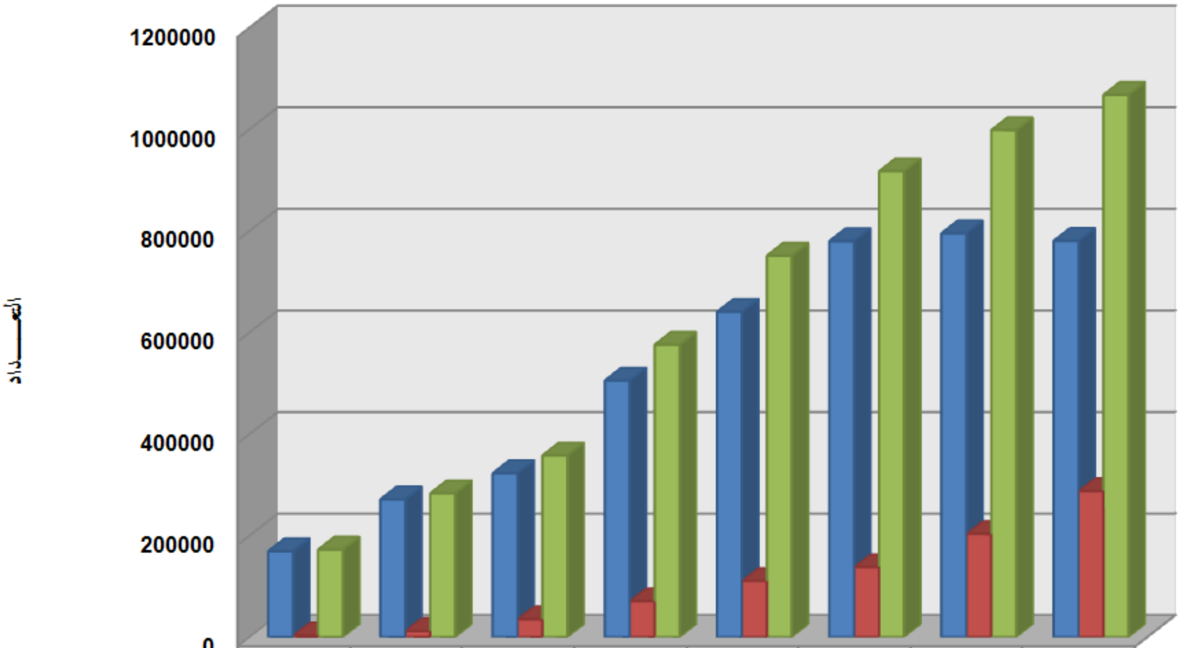
---

[1] تركي رابح، **مرجع سبق ذكره**، ص 153.

[2] وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/reseaux-universitaires، تاريخ الإطلاع: 2016/08/20، الساعة 8:14.

[3] وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs، تاريخ الإطلاع: 2016/07/14، على الساعة 7:49.

**الشكل رقم (II - 3): تطور تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج (2008- 2015)**




| | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الطلبة المسجلين في الليسانس | 169042 | 271166 | 322547 | 505081 | 640315 | 779431 | 795020 | 780123 |
| الطلبة المسجلين في الماستر | 3242 | 11952 | 35087 | 70635 | 110580 | 137662 | 203085 | 287543 |
| المجموع | 172284 | 283118 | 357634 | 575716 | 750895 | 917093 | 998105 | 1067666 |

**المصدر**: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs تاريخ الإطلاع 2016/05/20 على الساعة 11:26 بتصرف.

يبين الرسم البياني أعلاه التزايد المستمر في تعداد الطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي بحيث في خمس سنوات الأخيرة زاد إلى أكثر من الضعف، ومع افتراض أن نسبة التطور السنوي ثابتة عند (10,44%) فإنه بحلول سنة (2020) سيصبح عدد الطلبة يقارب (2215000 مليون طالب)، مما يتوجب على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أن تتخذ التدابير اللازمة للاستثمار الأمثل لهذه الطاقة الهائلة من الموارد البشرية.

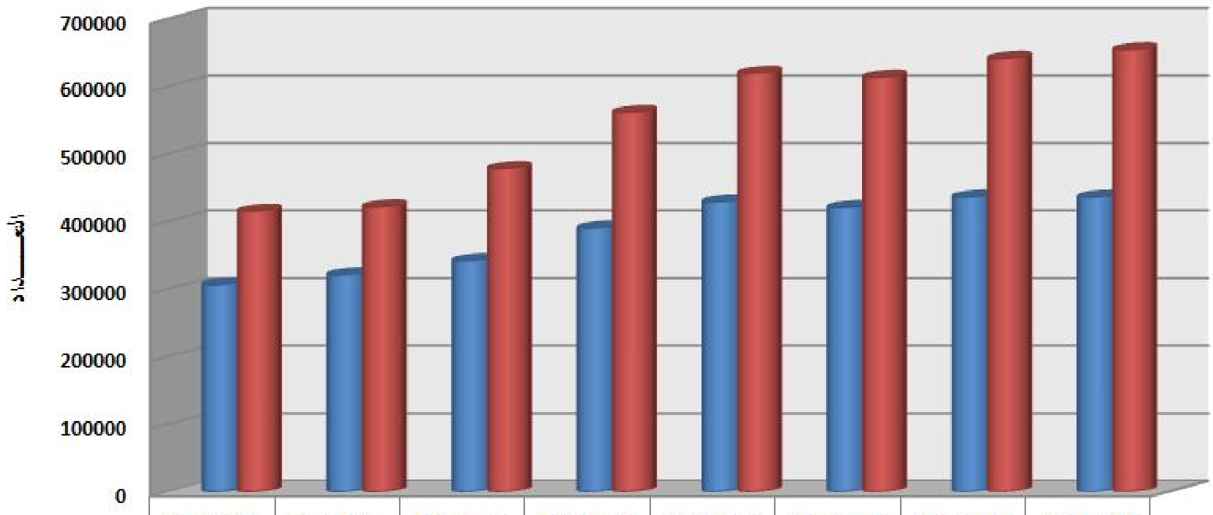
يدل هذا الإرتفاع على زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي بالموازاة مع التحسن الملحوظ في معدل النجاح في شهادة البكالوريا ورغبة أغلبية الناجحين في مواصلة الدراسة والتحصل على شهادات جامعية تسهل اكثر إمكانية اندماجهم في سوق الشغل كما تجد الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة مبررا لها من خلال:

- مجانية التعليم حيث تتحمل الدولة نفقات التعليم العالي بنسبة تفوق (98 %) والمتمثلة أساساً في أجور ورواتب الأساتذة، النقل والخدمات من إيواء في الأحياء الجامعية ومنح الطلبة.....؛
- ديمقراطية التعليم إذ مكنت الدولة الجزائرية كل فرد يمتلك شهادة البكالوريا من الإلتحاق بالتعليم العالي دون تميز؛

- زيادة النمو السكاني وخاصة فئة الشباب، فحوالي (65 %) من السكان لايفوق سنهم (35 سنة) من بينهم (48 %) يتراوح سنهم بين (06-18 سنة) وهذه الفئة تشكل مدخلات التعليم العالي في السنوات المقبلة؛
- إقبال الآباء والأبناء نحو التعليم العالي للحصول علي شهادات عليا لما لها من مكانة إجتماعية وإقتصادية وإعتبارات تاريخية وحضارية.

- **تعداد الإناث:** أما عن حصة الإناث في التعداد الكلي للمسجلين في مؤسسات التعليم العالي فقد ارتفعت بالنسبة إلى مجموع المسجلين من (23 %) سنة ( 1972م) إلى (50 %) سنة (2000 م)، لتصل النسبة إلى (60 %) سنة (2015 م)[1].

**الشكل رقم (II - 4): تطور مجموع الإناث والذكور المسجلين في مرحلة التدرج (2005-2012)**




| | 2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكور | 306591 | 321192 | 342124 | 390522 | 429251 | 420748 | 436415 | 436269 |
| الإناث | 415242 | 421862 | 478540 | 561545 | 619648 | 613565 | 641530 | 654323 |

**المصدر:** الشيخ الداوي، ليلى بن زرقة، **مرجع سبق ذكره**، ص 20.

يتبين من الشكل أعلاه ارتفاع حصة الإناث في التعداد الكلي للمسجلين في مقارنة بالذكور ويمكن إرجاع ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها:[2]

- زيادة المواليد من الإناث على حساب الذكور؛
- التسرب المدرسي خصوصا فئة الشباب؛
- الالتحاق بالخدمة الوطنية عند الشباب؛

[1] وزارة التعليم العالي على الموقع: **https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs**، تاريخ الإطلاع: 2016/07/14 على الساعة 10:48.

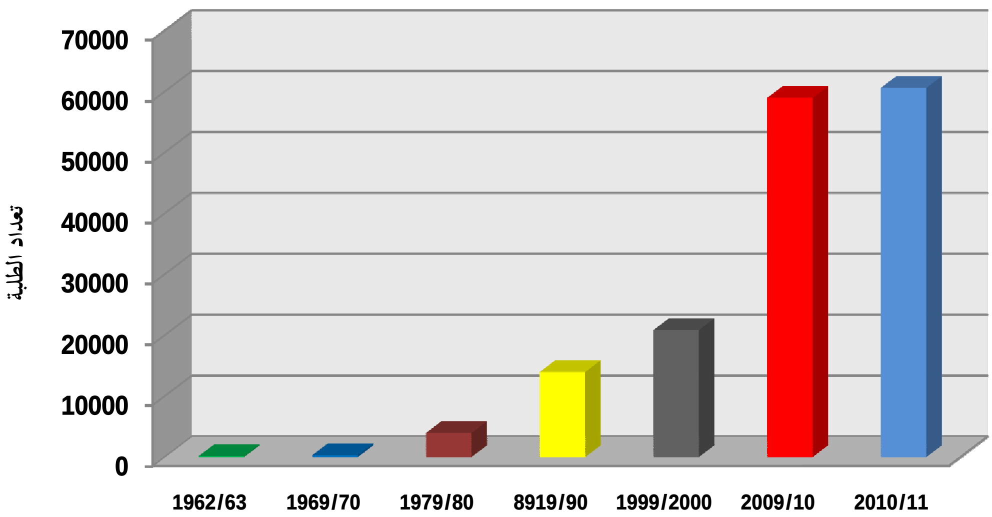
[2] الشيخ الداوي، ليلى بن زرقة، **مرجع سبق ذكره**، ص 20.

- زيادة الوعي والتركيز على تعليم المرأة الجزائرية.

يظهر كذلك من خلال تدفق الإناث بنسب عالية على الشعب، كاللغات والآداب بمعدل (82.3%)، والعلوم الطبيعية بمعدل (79.9 %)، والعلوم القانونية بمعدل (57 %)، والعلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بمعدل (55 %)، على خلاف العلوم التكنولوجية بمعدل (9.1 %) خلال السنة الجامعية (2012/2011 م)[1].

- **تعداد طلبة الدراسات العليا:** شهدت العقود الخمسة الماضية التي أعقبت استقلال الجزائر ارتفاع عدد التسجيلات في مرحلة ما بعد التدرج حيث انتقلت من (156طالب) إلى أكثر من ( 60000 طالب)، ويمثل وسط التسعينات بداية التوسع الكبير في هذه المرحلة كما هو مبين في الشكل الموالي:

**الشكل رقم (II - 5): تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة مابعد التدرج**

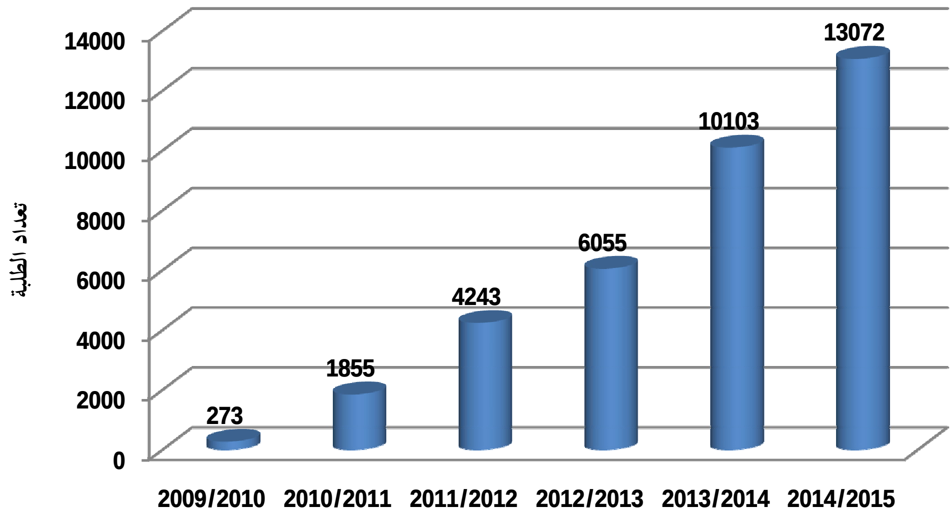



**المصدر:** التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 46، بتصرف.

يمثل التكوين لنيل شهادة الدكتوراه شقاً أساسياً من السياسة القطاعية الخاصة بتكوين المكونين، وفي هذا الإطار فإن استحداث مدارس الدكتوراه ذات الطابع المحلي أو الجهوي أو الوطني يعد من أولويات إصلاح نظام التعليم العالي[2]، أما فيما يتعلق بالتكوين في الطور الثالث دكتوراه نظام (LMD) التي تم الشروع فيها سنة (2010/2009م) فقد ظل تعداد الطلبة المسجلين في دكتوراه طور (LMD) في تزايد مستمر كما يبين الشكل أدناه:

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير حول، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 40.
[2] **نفس المرجع**، ص 48.

**الشكل رقم (II - 6): تعداد الطلبة لمسجلين في الدكتوراه (LMD) من 2009 إلى 2015**




**المصدر**: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs تاريخ الإطلاع 2016/005/20، على الساعة 11:30 بتصرف.

يلاحظ من خلال المؤشرات الإحصائية الواردة في الشكل البياني أعلاه إرتفاع عدد الطلبة المسجلين في دكتوراه (LMD) كان سريعا، فقد تضاعف العدد خلال سنتين حيث إرتفع من (6055 طالب) سنة (2013/2012 م) إلى (13072 طالب) سنة (2015/2014م)[1].

### 3.3.2.II. تطور تعداد التأطير البيداغوجي

ظل عدد الأساتذة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في تزايد مستمر خلال العقود الخمسة الأخيرة، حيث انتقل من (298 استاذ) سنة (1962م) إلى (17460 أستاذ) سنة (2000م)، ليتضاعف هذا العدد بما يقارب (2.3 مرة)، ليتجاوز (40 ألف) أستاذ سنة (2011م)[2]، ويبين الجدول الموالي بأكثر وضوح تطور عدد الأساتذة في التعليم العالي خلال الفترة سالفة الذكر:

[1] وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs تاريخ الإطلاع: 2016/07/14 على الساعة 11:20.
[2] وزارة التعليم العالي، تقرير حول التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 54، بتصرف.

**جدول رقم (II - 1): تطور أعداد الأساتذة بدلالة الرتبة (1962-2011)**

| رتبة الأستاذ | السنوات | 63/1962 | 70/1969 | 80/1979 | 90/1989 | 2000/1999 | 10/2009 | 11/2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد هيئة التدريس | **298** | **842** | **7497** | **14536** | **17460** | **37688** | **40140** |
| أستاذ التعليم العالي | العدد | 66 | 80 | 257 | 573 | 950 | 2874 | 3186 |
| | النسبة | %22.14 | %9.50 | %3.42 | %3.94 | %5.44 | %7.62 | %7.93 |
| أستاذ محاضر | العدد | 13 | 112 | 463 | 905 | 1612 | 6915 | 7652 |
| | النسبة | %4.36 | % 13.30 | % 6.17 | % 6.22 | % 9.23 | % 18.34 | % 19 |
| أستاذ محاضر (أ) | العدد | - | - | - | - | - | 4562 | 4817 |
| | النسبة | - | - | - | - | - | %12.10 | %71.70 |
| أستاذ محاضر (ب) | العدد | - | - | - | - | - | 2352 | 2835 |
| | النسبة | - | - | - | - | - | % 6.24 | % 7 |
| مكلف بالدروس | العدد | - | - | - | 1958 | 6632 | - | - |
| | النسبة | - | - | - | %13.47 | %37.98 | - | - |
| أستاذ مساعد | العدد | 74 | 167 | 2494 | 6839 | 6275 | 27361 | 28782 |
| | النسبة | %24.83 | % 19.83 | %33.26 | % 47 | % 35.93 | % 72.59 | %71.70 |
| أستاذ مساعد (أ) | العدد | - | - | - | - | - | 15517 | 16681 |
| | النسبة | - | - | - | - | - | %41.17 | %41.55 |
| أستاذ مساعد (ب) | العدد | - | - | - | - | - | 11844 | 12101 |
| | النسبة | - | - | - | - | - | %41.17 | %30.14 |
| أستاذ معيد | العدد | 145 | 483 | 4283 | 4261 | 1991 | 539 | 520 |
| | النسبة | %48.65 | %57.36 | %57.12 | %29.31 | %11.40 | %1.43 | %1.29 |

**المصدر: وزارة** التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 54، بتصرف.

كانت هيئة التدريس إلى غاية (2007م) تتشكل من خمس فيئات أساسية هي (أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين، أساتذة مكلفين بالدروس، أساتذة مساعدين، أساتذة معيدين)، بعد سن القانون الخاص باساتذة التعليم العالي سنة (2008م) أصبحت هيئة التدريس تتكون من الفئات الموالية:

(أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين (أ)، أساتذة محاضرين (**ب**)، أساتذة مساعدين (**أ**)، أساتذة مساعدين(أ))، من هنا يمكن التمييز بين الفئات والتداخل الموجود في الجدول أعلاه على النحو الموالي:

**-** إرتفع تعداد فئة **أساتذة التعليم العالي** من (66 أستاتذ التعليم العالي) سنة (1962م) إلى (3186) سنة (2011م)، أى تضاعف عددهم (48 مرة)، وهو في تزايد مستمر، حيث ارتفعت نسبة هذه الفئة من مجمل هيئة التدريس من (3.42%) سنة (1980م) إلى (7.93 %) (2011م).

**-** أما فئة **الأساتذة المحاضرين** فقد تضاعف عددهم (124 مرة) ليصبح عددهم (1612 أستاذ محاضر) بعد ماكانوا (13 أستاذ محاضر) في سنة (1962م)، أما عدد الأساتذة المحاضرين (من جميع الفئات) فقد بلغ عددهم (7652 أستاذ) سنة (2011م) حيث يمثلون (18 %) من مجمل هيئة التدريس.

**-** بالنسبة لتعداد **الأساتذة المساعدين** فقد بلغ (28782 أستاذاً) سنة (2011م) بعد ماكانوا (74 أستاذاً) سنة (1962م)، حيث أصبحت هذه الفئة أعلى نسبة على جميع الفئات من مجمل هيئة التدريس وذلك بنسبة (71.70 %).

**-** أما بخصوص فئة **المعيدين** لا يمثلون سوى (1% ) بعد ماكانوا في البداية يمثلون الأغلبية بحوالي (60%) بين سنة (1970م) وسنة (1980م) حيث تمكن معظمهم تدريجيا من الحصول على شهادة الماجستير أو الدكتوراه أو كليهما، يعود هذا الإرتفاع لعدة عوامل منها:

- التزايد المستمر في تعداد الطلبة في مؤسسات التعليم لعالي؛
- التوسع الذي شهدته شبكة التعليم العالي؛
- توجه الدولة الجزائرية نحو جزأرة أساتذة وإطارات التعليم العالي بصورة تدريجية، والاعتماد على الكفاءات الجزائرية شيئًا فشيئًا.

بالرغم من التطور الكمي الكبير في عدد الأساتذة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، إلاَّ أنَّ معدلات التأطير ما تزال بعيدة عن ما يتطلبه التأطير النوعي، حيث بلغت معدلات التأطير وفي سنتي (2014/2013م) (23 و22)[1]طالب لكل أستاذ على التوالي، وهي نسبة تكاد تكون مقبولة مقارنة بمتوسط التأطير العالمي والذي يقدر بــ (20) طالباً لكل أستاذ، وهذا ما يمكنه أن يهدد جودة العملية التكوينية في التعليم العالي.

### 4.3.2.II. تطور ميزانية التعليم العالي

تعتبر الدولة هي المصدر الرئيسي لتمويل التعليم العالي في الجزائر بنسبة (98 %)، ودور القطاع الخاص (02 %)، وتتحمل الدولة جميع نفقات التعليم العالي الرأسمالية والجارية، حيث تخصص الحكومة المركزية مبالغ محددة سنويا من الميزانية العامة للتعليم بصفة عامة والعالي خاصة، وترتبط هذه المخصصات ارتباطاً مباشراً بالدخل القومي للدولة، وبأوضاعها الاقتصادية والسياسية[2].

[1] وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs تاريخ الإطلاع: 2016/08/20 على الساعة 11:09.
[2] غياث بوفلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 35.

تعد ميزانية التعليم العالي بالنسبة لميزانية الدولة من المؤشرات التي لها دلالاتها في نوع الجهد الذي تبذله الدولة في نشاطها التعليمي، مقدرا في صورة رقمية بالنسبة لجهود الدول الأخرى، والجدول التالي يوضح تطور ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي متناسبا مع الميزانية العامة للدولة ومعدل نموا ميزانية القطاع.

**جدول رقم (II - 2): تطور ميزانية التعليم العالي (2008- 2016)**

| السنة | ميزانية الدولة | الإعتمادات المخصصة لقطاع التعليم العالي | نسبة ميزانية القطاع بالنسة لميزانية الدولة | معددل نمو ميزانية القطاع (%) |
|---|---|---|---|---|
| 2008- 2009 | 2.593.741.485.000 | 154.632.789.000 | % 5.96 | 30.70 |
| 2009- 2010 | 2.837.999.823.000 | 173.483.802.000 | % 6.11 | 12.19 |
| 2010- 2011 | 3.434.306.634.000 | 212.830.565.000 | % 6.19 | 22.68 |
| 2011- 2012 | 4.608.250.475.000 | 277.173.918.000 | % 6.01 | 30.23 |
| 2012- 2013 | 4.335.614.484.000 | 264.582.513.000 | % 6.10 | 4.54- |
| 2013- 2014 | 4.714.452.366.000 | 270.742.002.000 | % 5.74 | 0.37 |
| 2014- 2015 | 4.972.278.494.000 | 300.333.642.000 | % 6.04 | 10.92 |
| 2015- 2016 | 4.807.332.000.000 | 312.145.998.000 | % 6.57 | 3.93 |

**المصدر:** القوانين المالية لسنوات (2008- 2016)

من الجدول يلاحظ أن الزيادة في ميزانية قطاع التعليم العالي عرفت استقراراً في وتيرة زيادتها، فقد خصص لها مبلغ (173.483.802.000دج) في سنة (2010م) من الميزانية العامة للدولة التي قدرت آنذاك بـــ (2.837.999.823.000 دج)[1]، أي ما يعادل (6.11 %) من ميزانية الدولة، ورغم التذبذب الحاصل في تطور ميزانية التعليم العالي والبحث العلمي بالنسبة لميزانية الدولة فقد وصلت نسبة ميزانية القطاع بالنسة لميزانية الدولة أعلى مستوى لها سنة (2016م) بنسبة (6.57%).

أما عن معدل نمو ميزانية القطاع فقد وصل إلى أعلى قيمة له في السنة (2012م) بمعدل (30.23%)، لكن شهد هذا المعدل إنخفاضاً خلال السنتين المواليتين بــ (- 4.54% و0.37 %) ليرتفع إلى (10.92%) سنة (2015م)، وفي سنة (2016م) تراجع معدل النمو إلى (3.93%)، يعود هذا لسياسة الحكومة نحو ترشيد النفقات وإنتهاج سياسة التقشف بعد تراجع أسعار النفط في الأسواق العالمية بإعتباره أهم موارد الدولة، وتجدر الإشار هنا أن نسبة الزيادة أو معدل نمو ميزانية القطاع بقيت موجبة خلال الفترة (2010/2016م) بإستثناء

[1] الأمانة العامة للحكومة، قانون رقم 09-09 مؤرخ في 2009/12/30، يتضمن قانون المالية لسنة 2010، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 78، سنة 2009، ص 28.

سنة (2013م) التي شهدت معدل نمو سالب بـــ (- 4.54 %)، يمكن تفسير هذه الزيادة المستمرة في ميزانية التعليم العالي والبحث العلمي إلى مجموعة من العوامل من أهمها:

- ارتفاع عدد مخابر البحث وأنشطة البحث في مؤسسات التعليم العالي؛
- زياة النفقات على مستلزمات التعليم العالي الإيواء الإطعام ...إلخ؛
- زيادة التوظيف من هيئة التدريس، وموظفين لمقابلة الاحتيجات المتنامية؛
- إرتفاع عدد الطلبة المسجلين الذي ترتب عنه زيادة في الإنفاق.

أدى التوسع الديمغرافي، ديمقراطية التعليم، مجانية التعليم العالي، وتزايد عدد الطلبة إلى التوسع في الهياكل والمؤطرين والوسائل المادية، كل هذه العوامل أضحت تشكل ميزانية ضخمة على عاتق الميزانية العامة للدولة.

### 5.3.2.II. تطور البحث العلمي

يعتبر البحث العلمي المحرك الأساسي لكافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، ولا يمكن لأي دولة أن تستغني عن هذا الميدان، ونظرا لهذه الأهمية التي يتميز بها البحث العلمي فقد عملت السلطات العمومية على محاولة ترقيته وتطويره وجعله يتماشى مع مسارات التنمية الإقتصادية والإجتماعية في إطار التواصل الدائم بين مؤسسات التعليم العالي والمحيط.

تمّ في الفترة الخماسية (2012/2008م) تحديد أكثر من مائة (100 برنامج) في مجال البرمجة والتنظيم والإجراءات المؤسساتية وتطوير الموارد البشرية، وكذا في مجال البحث الجامعي والتطوير التكنولوجي وفي مجال الهندسة والبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية والإعلام العلمي والتقني والتعاون العلمي والتقني والتعاون العلمي والتأهيل والمرافق والتجهيزات الكبرى وأخيراً التمويل، كما تمّ اعتماد أكثر من (1046 مخبر) بحث علمي يتوفر على مرافق وتجهيزات خاصة به[1]، كما يبين الجدول الموالي عدد مخابر البحث المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي حسب الميادين:

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير حول التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 105.

**جدول رقم (II - 3): عدد مخابر البحث والباحثين حسب الميادين (2012)**

| الميدان | الفيزيا | الاقتصاد | الكيمياء | الأدب واللغات | العلوم الطبيعية | العلوم الاجتماعية | العلوم الانسانية | التكنولوجية | الرياضيات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد المخابر | 88 | 74 | 74 | 70 | 70 | 60 | 56 | 56 | 53 |
| عدد الباحثين | 2013 | 1089 | 1066 | 1542 | 1010 | 1484 | 1255 | 1355 | 1137 |
| الميدان | الالكترونيك | العلوم الطبيعية والحيات | البيئة والطاقة | الموارد | الأدب العربي | الميكانيك | الهندسة المدنية والمعمارية | الكتروتكنيك | الاعلام الالي |
| عدد المخابر | 51 | 42 | 41 | 41 | 38 | 35 | 34 | 32 | 31 |
| عدد الباحثين | 982 | 1093 | 990 | 834 | 827 | 833 | 859 | 848 | 683 |
| الميدان | علم الاجتماع | علم النفس | الحقوق | علم الزراعة | التكنولوجية الحية | علم السوائل المتحركة | المحروقات | الطاقة المتجددة | |
| عدد المخابر | 30 | 29 | 26 | 25 | 25 | 23 | 7 | 5 | |
| عدد الباحثين | 687 | 741 | 547 | 632 | 555 | 511 | 139 | 106 | |

**المصدر:**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 106- 109، بتصرف.

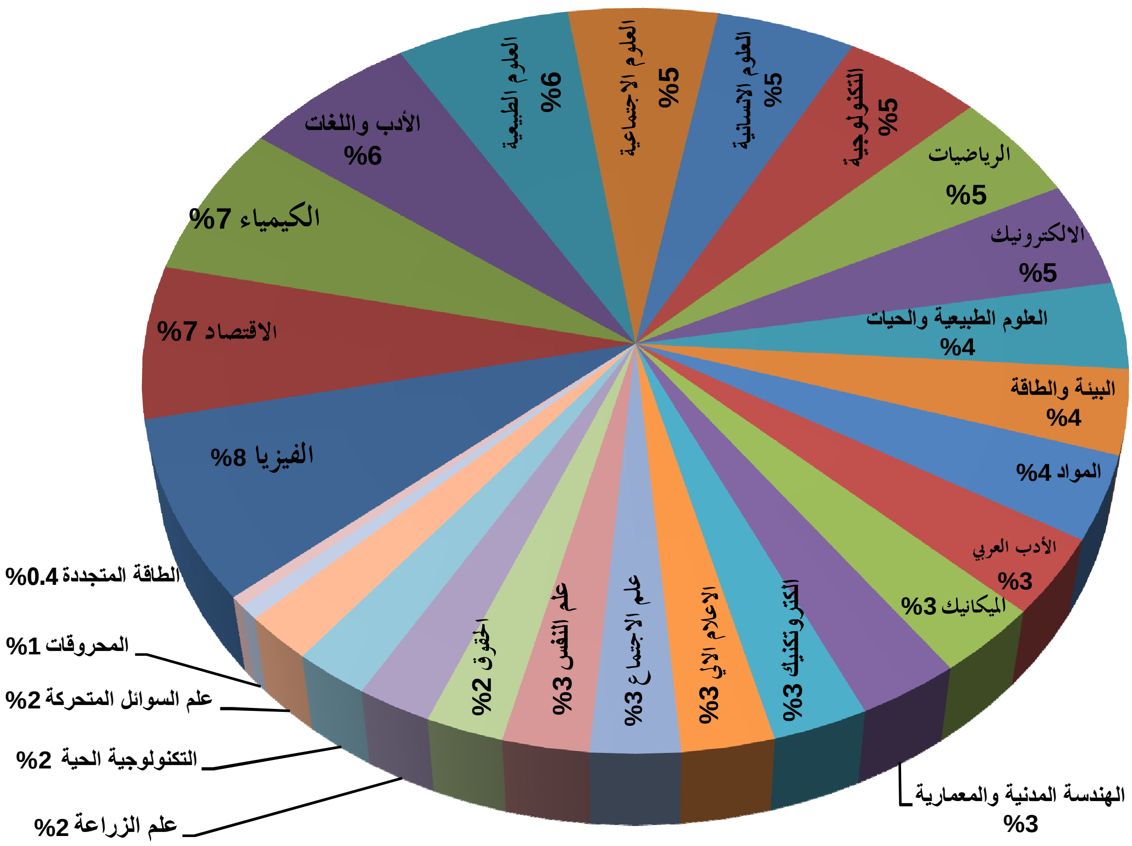
أما فيما **يتعلق بالموارد البشرية في** هذا المجال فقد سمح تنصيب اللجنة الوطنية لتقييم الباحثين الدائمين خلال سنة (2000م) بترقية عدد معتبر من الباحثين من فئة أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين (أ)، حيث بلغ عددهم (88 مدير بحث) و(76 أستاذ) بحث في كل المجالات[1]، أما عن عدد الباحثين المنتسبين إلى المخابر فقدر (23819 باحث) موزعين على أساس التخصصات كما يبين الجدول أعلاه.

[1] نفس المرجع السابق، ص 108.

هناك تباين في توزيع الباحثين في مختلف التخصصات حيث يتواجد العدد الأكبر من الباحثين في ميدان الفيزياء ونسبة معتبرة في العلوم الإجتماعية والأداب أما أقل عدد يوجد في الطاقات المتجددة والمحروقات حيث لايتجاوز عددهم (245 باحث)، يرجع هذا التباين إلى عدة عوامل منها عدد المخابر المتواجد على مستوى كل ميدان، وطبيعة تخصص كل ميدان، وتكلفة تجهيز المخابر تختلف من ميدان إلى أخر.

الشكل أدناه يعطي صورة أوضح عن عدد مخابر البحث المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي حسب الميادين:

**الشكل رقم (II - 7): عدد مخابر البحث حسب الميادين (2012)**




**المصدر**:التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، **مرجع سبق ذكره**، ص 106، بتصرف.

يبين الشكل أعلاه التباين في عدد المخابر بين الميادين إذ يستحوذ قسم الفيزيا على حوالي (80 مخبر) بنسبة (8 %) من العدد الإجمالي ويليه كل من قسم الإقتصاد والكيمياء بـــ (74 مخبر)، أي بنسبة (7%)، وقد يعود سبب هذا التباين إلى الإمكانيات الموجودة بين مختلف الميادين الجامعية سواء البشرية أو المادية واختلاف طبيعة التخصصات الموجودة بين مختلف هياكل قطاع التعليم العالي .

أما بخصوص **تمويل البحث العلمي**، فإن الإعتمادات الممنوحة للفترة (1999/2005م) بلغت في المتوسط (34.266 مليون دج)، منها (17.550 مليون دج) موجهة لتعزيز بيئة البحث، منها (14154 مليون دج) موجهة للتجهيز، (2.562 مليون دج) لإنجاز البرامج الوطنية للبحث، كما شهدت الفترة الخماسية (2008/2012م) الشروع في إنجاز ستة (6 أنواع) من المرافق هي مجمعات مخابر، مراكز ووحدات بحث، أقطاب الامتياز العلمية داخل مؤسسات التعليم العالي والبحث، المنشآت العلمية المشتركة بين الجامعات، والاقطاب التقنية وكذا التجهيزات الكبرى المرجحة في إطار برنامج التعبئة لا سيما في مجال البحث الفضائي والنووي والتكنولوجيا الحيوية[1].

رغم هذا لا يزال ما تنفقه الجزائر على البحث العلمي ضعيفاً، إذ تقدر نسبة الإنفاق على الأرجح ما بين (0.14%) و(0.28%) من ناتج الدخل الإجمالي وفي أغلب الحالات لا تفوت هذه النسبة (1.5%) من الناتج الداخلي الإجمالي بينما تجاوزت هذه النسبة أكثر من (3 %) في البلدان المتقدمة[2].

### 4.2.II. التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر

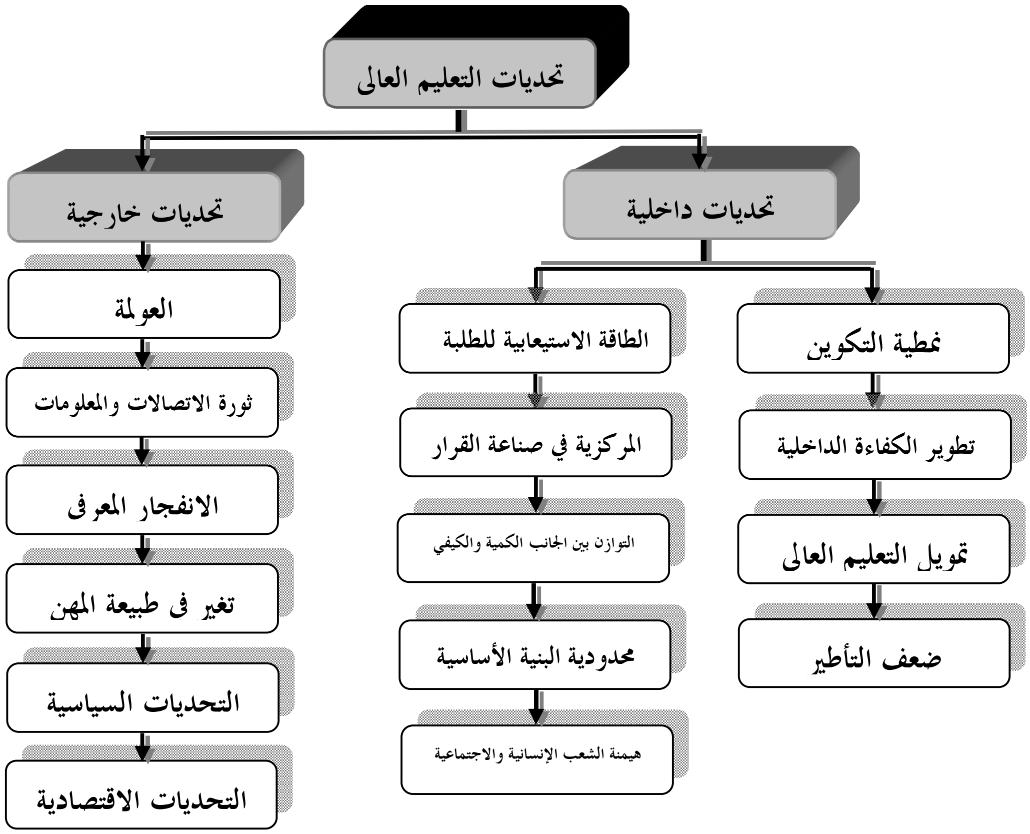
يهدف التعلي العالي إلى تنمية المعارف والمهارات لدى الطلبة وتشجيع روح البحث العلمي، وذلك بهدف رفد المجتمع بالكوادر والكفاءات المتخصصة القادرة على المشاركة الفاعلة والحقيقية في بناء مجتمع مؤسساتي متطور في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية والثقافية.

من هذا الإطار تجد مؤسسات التعليم العالي نفسها أمام تحديات كثيرة وكبيرة جداً، مطلوب منها اتخاذ قرارات جذرية وصعبه من أجل تطوير التعليم العالي وتحسينه وزيادة كفاءته لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول بخدماته إلى الجودة المطلوبة واللازمة للإسهام في تطوير المجتمع وتحقيق التنمية، يمكن تقسيم هذه التحديات من منظور داخلي كما هو مبين في الشكل الموالي:

[1] **نفس المرجع السابق**، ص ص 101- 110.

[2] عمر حمداوي، **دور الثقافة التنظيمية في جودة التعليم العالي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيذر بسكرة، الجزائر، 2014، ص 86.

الشكل رقم (II - 8): التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر




**المصدر:** من إعداد الباحث

يبين الشكل أعلاه أن قطاع التعليم العالي يواجه تحديات داخلية وأخرى خارجية، الأمر الذي يجعلها أمام إجراءات تصحيح لمساراتها بالمراجعة لخططها وبرامجها وتنويعها بما يتوافق مع احتياجات المجتمع وسوق الشغل.

### 1.4.2.II. التحديات الخارجية

من بين التحديات الخارجية يمكن ذكر ما يلي:

**1.1.4.2.II. العولمة:** لاتقتصر العولمة على أنها مجرد ظاهرة اقتصادية تعمل على إحداث التكامل بين اقتصاديات الدول المختلفة من خلال كسر الحواجز بين الدول لتبادل السلع والخدمات، بل امتدت لتصبح عملية معقدة لها مظاهرها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية وغيرها، ومن التحديات التي تفرضها العولمة في مجال التعليم:[1]

- المسارعة إلى فرض زيادة التبادل الثقافي بين الأمم عبر تسهيل التواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؛
- تزايد حركية الطلبة والباحثين؛

[1] غبان محروس بن أحمد، **عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة، العربية السعودية "الآثار والمضامين"**، دار النشر جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، السعودية، 2003، ص 3.

- بروز أشكال جديدة من التعليم على غرار التعليم العابر للدول؛
- التوجه نحو تفعيل الشراكة والتعاون بين المؤسسات الجامعية، وتبني مشاريع وبرامج تكوين وبحث مشتركة؛
- انتشار ظاهرة التعليم عن بعد، والتعليم الالكتروني، مما أدى إلى إنشاء جامعات افتراضية وإنشاء فروع لجامعات دولية؛
- غياب الهوية الوطنية أمام التدفق الهائل من المعلومات والأفكار والبرامج التي تعبر عن قيم وثقافات أخرى.

إعتماداً على ماسبق لابد على مؤسسات التعليم العالي أن تعيد صياغة برامجها بشكل يستثمر الايجابيات التي قد تفرزها العولمة مع صيانة الموروث الثقافي للدول من خلال تخطيط سليم.

**2.1.4.2.II. ثورة الاتصالات والمعلومات:** لقد زاد استخدام تقنيات الاتصالات والتكنولوجيا إلى فرض مزيد من الهيمنة الثقافية والحضارية على الدول المستهلكة لهذه التقنيات، وعلى الرغم من محاولات الاستفادة من هذه التقنيات والتخفيف من آثارها السلبية إلا أن التحديات الناتجة عنها لا زالت قائمة.

أدت تقنيات الاتصال إلى ثورة في مجال التعليم والتعلم، والبحث والتقييم، مما يفرض على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية التكيف مع هذه التقنيات لتطوير القدرة المؤسسية واستخدامها في تطوير البرامج والمناهج، وتطوير أعضاء هيئات التدريس، وتطوير نوعية التدريس، والوصول من خلال هذا الاستخدام إلى مرحلة صناعة التقنيات التي تجسد ثقافة، وتؤصل لقيم المجتمع الجزائري، وتعمل على الدخول إلى حقل المنافسة مع العالم الخارجي.

**3.1.4.2.II. الانفجار المعرفي:** شهد العالم منذ منتصف القرن العشرين تزايدا في إنتاج المعرفة بكل أنواعها، وتزايدا في حجم المعرفة العلمية وتفيد المؤشرات على تزايد المعرفة وتضاعفها كل (10) إلى (12) سنة، أي أن هناك تأكيدا على أن حجم المعلومات في الوقت الحاضر يتضاعف كل (4 سنوات) إلى (5 سنوات)، حتى أصبحت الأمم تصنف بأنها دول فقيرة أو غنية بقدر ما تمتلكه من معرفة[1].

تعتبر مؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات المنتجة للمعرفة مما يزيد في حجم التحدي في كيفية التعامل مع حجم الانفجار المعرفي، سيما تلك المعارف التي تنتجها حضارات وثقافات أخرى، حتى تصبح أداة لتنقيح المعارف وليست مجرد ناقلة لها.

**4.1.4.2.II. التغيرات السريعة في طبيعة الوظائف في سوق الشغل:** ظهر هذا التحدي كنتيجة طبيعية وحتمية للتغيرات المطردة في المعرفة والتكنولوجيا وظهور المخترعات الحديثة التي أدت إلى اختفاء وظائف كثيرة من سوق الشغل وظهور أخرى جديدة، بل وأدى إلى الاختلاف في المهارات المطلوبة بسوق الشغل.

---
[1] إياد علي الدجني، **مرجع سبق ذكره**، ص78.

يفرض تغير متطلبات سوق الشغل بصورة مستمرة على مؤسسات التعليم العالي تحديثاً دائماً للمهارات والخبرات، ومتابعة الجديد في مجال العلم والمعرفة، وإعطاء أهمية كافية لبرامج التعليم المستمر التي تهدف إلى تنمية مهارات الطالب وإعداده لمجاراة التغيرات المستجدة، وللبرامج التي تستهدف رفع كفاءات الخريجين الذين انضموا إلى القوى العاملة واستكمال تدريبهم بصورة منتظمة وإعادة التوازن إلى قطاعات العمالة المختلفة[1].

إضافة إلى هذه التحديات الخارجية هناك ماتفرضه التغييرات السياسية والاقتصادية من التوجه نحو الديمقراطية في التعليم العالي، ودعم استقلال مؤسسات التعليم العالي، والحريات الأكاديمية فيها، ورعاية حقوق الطلبة، وإلى تطبيق المعايير الاقتصادية في الأنظمة التعليمية، وتوثيق العلاقة بين التعليم العالي، وقطاعات الشغل، والإنتاج، وتبني فكرة الجامعة المنتجة.

### 2.4.2.II. التحديات الداخلية

أما التحديات الداخلية التي تواجه التعليم العالي بالجزائر فيمكن إجمالها في النقاط الموالية:

**1.2.4.2.II الطاقة الاستيعابية للطلبة:** تعتبر مشكلة استيعاب الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي من أبرز التحديات التي يواجهها قطاع التعليم العالي، حيث أدى التهافت على التعليم إلى النمو المتزايد لعدد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي سنويا، نتيجة الوعي بأهمية التعليم وتشجيع الدولة الجزائرية لديمقراطية التعليم والنمو السكاني السريع، واتساع شريحة العمر من (18 و23 سنة) واعتبار الدراسات العليا قيمة بحد ذاتها بغض النظر عن جدواها.

هذا مايعكسه عدد الملتحقين الجدد بمؤسسات التعليم العالي في سنة (2015/2014م) وصل إلى (1500000) [2]طالب بعد ماكان في الموسم الدراسي (2006/2005م) يقدر بـــ (743054 طالب).

**2.2.4.2.II. تمويل التعليم العالي:** يواجه التعليم العالي تحديا يتعلق بتمويله، حيث إن الاعتمادات المالية الحكومية المتاحة تتصف بالمحدودية أمام ازدياد أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي، هذا فضلاً عن ارتفاع كلفة الطالب في مرحلة التعليم العالي مقارنة بكلفة أي مرحلة أخرى.

كما يبين الواقع الحالي أن أكثر من (98%) من نفقات التعليم العالي تتحملها الدولة في حين أن موارد الدولة مرتبطة بقطاع المحروقات وأسعار هذه الأخيرة لاتتميز بالإستقرار ممايزيد من الصعوبات المالية التي قد يواجهها القطاع، وهذا يؤكد على أهمية تنويع مصادر تمويل التعليم العالي، كما أن كثير من الدراسات بينت عدم الجدوى والرشادة في الإنفاق العام مع مايصاحبه من هدر للموارد[3].

**3.2.4.2.II. هيمنة الشُعب الإنسانية والاجتماعية:** من بين التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي بالجزائر هيمنة تخصصات العلوم الإجتماعية والإنسانية، حيث أشار البنك الدولي (2011م) أن بلدان الشرق

---

[1] عبد الله بوبطانة، **أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام 2000**، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي، ص 25.

[2] وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs تاريخ الإطلاع: 2016/08/20 على الساعة 19:11.

[3] حاجي العلجة، **جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والآفاق "دراسة تحليلية تقيمية للإصلاحات الجديدة (LMD)"**، المجلة الاكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الإقتصادية والقانونية، جامعة الشلف، العدد 10، جوان 2013، ص 34.

الأوسط وشمال إفريقيا نسبة طلبتها في تخصصات الهندسة يقدر بـــ (8 %) فقط[1]، وهذا مايتطلب ضرورة تعديل البرامج من أجل تنمية المهارات المعرفية والتقنية المتماشية مع العولمة بتشجيع التوجه نحو الفروع العلمية.

**4.2.4.2.II.تطوير الكفاءة الداخلية:** تتمثل الكفاءة الداخلية في قدرت مؤسسات التعليم العالي على إعداد أكبر عدد من المخرجات نسبة إلى المدخلات مع توافق نوعية المخرجات للمواصفات الموضوعة، وتوفير الموارد البشرية اللازمة للقيام بهذه الأعباء، لأن ضعف الكفاءة الداخلية صورة من صور تبديد الطاقات البشرية والمادية المتاحة لتحقيق أهداف الجامعات والكليات، ويدخل في ذلك ارتفاع نسب الرسوب والهدر التعليمي، والقرارات أو الممارسة الخاطئة التي تؤدي إلى تبديد الموارد[2].

**5.2.4.2.II. المركزية في صناعة القرار:** العلاقة التي بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومؤسسات التعليم العالي الجزائرية علاقة مركزية، مع أن التشريع الذي ينظم مؤسسات التعليم الجزائرية يمنحها الشخصية المعنوية المستقلة، إلا أن مراجعة الهياكل والبنى الإدارية واللوائح التنظيمية لمرسسات التعليم العالي الجزائرية تظهر بوضوح عن تمركز السلطة في أيدي فئة محدودة جدا من القيادات الإدارية العليا، الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة، وانعدام تفويض السلطة للحلقات الإدارية الوسطى والدنيا، وهذا له انعكاسات سلبية على كفاءة وفعالية هذه المؤسسات، وبالتالي على قدرتها في تحقيق أهدافها والاضطلاع بمسؤولياتها[3].

تبقى الإشارة إلى أنه لايمكن حصر مجمل التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في هذا المطلب لكن في مجملها تؤثر تأثيرا سلبيا على أداء هذه المؤسسات، وتجعلها بحاجة ماسة إلى تبني هيكلة جديدة ونمط تعليمي قادراً على مواجهة عمليات التغير والديناميكية التي تحدثها تلك التحديات الأمر الذي جعل القائمين على قطاع التعليم العالي بالجزائر أمام إجراءات تصحيح لمساراتها بالمراجعة لخططها وبرامجها وتنويعها بما يتلاءم مع الحاجات الحقيقية للمجتمع من خلال إعتماد هيكلة جديدة لقطاع التعليم العالي كما يبين المبحث الموالي بالتفصيل.

[1] حاجي العلجة، **نفس المرجع**، ص 34.
[2] إياد علي الدجني، **مرجع سبق ذكره**، ص 82، بتصرف.
[3] نادية ابراهيمي، **دور الجامعة في تنمية الرأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة**، مذكرة ماجستير غير منشورة في العلوم الاقتصادية، جامعة فرحات عباس 1، الجزائر، 2013، ص 104.

### 3.II. هيكلة قطاع التعليم العالي في الجزائر وفق نظام (LMD)

في ظل التحديات سالفة الذكر وبعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الخاص بجانب التعليم العالي من تكوين الطالب تبين أن النظام الكلاسيكي المعتمد في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، أصبح غير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية، خاصة في ظل عولمة المعلومات، نظرا لإحتوائه على مجموعة كبيرة من الإختلالات المتراكمة عبر السنوات الماضية، ممّا شكل عدة أزمات وهذا راجع لعدم إستجابته للتطور السريع في مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيات والاقتصاد والإعلام والاتصال وعدم تلبيته لاحتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، كان لابد إيجاد نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهله إلى أن يلبي احتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا و احتياجات الدولة والمجتمع في كل الجوانب.

و على هذا الأساس تم اختيار نظام (LMD) ليطبق في قطاع التعليم العالي في الجزائر بداية من سبتمبر (2004م)، قبل تقييم نظام (LMD) في الجزائر والوقوف على النواحي الإيجابية والنقائص المسجلة بعد أكثر من عشر سنوات، سيتم التطرق إلى المراحل التاريخية لتطور هذا النظام والمبادئ التي يرتكز عليها، ثمّ مراحل تطبيق نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

#### 1.3.II. نظام (LMD) ...(النشأة والأهداف)

قبل الخوض في ثنايا نظام (LMD) كهندسة جديدة للتعليم العالي في الجزائر، لابد من التعريج إلى أهم المحطات التاريخية التي كانت وراء ميلاد هذا النظام وظهور هذه المقاربة في ميدان إصلاح التعليم العالي وعلى أهم خصائصه وأهدافه على الصعيد الدولي والمبادئ التي يستند عليها باعتباره أحد التوجهات العالمية في هذا المجال وذلك من خلال العناصر الموالية:

##### 1.1.3.II. المراحل التاريخية لتطور نظام (LMD)

الانسجام الأوربي لفترات التكوين في التعليم العالي جاء بإعلان مشترك لأربع وزراء لتعليم العالي لكل من ( فرنسا، إيطاليا، ألمانيا والمملكة المتحدة)، بجامعة الصوربون في (25 ماي 1998م)، هذا الإعلان الأساسي يدور حول معاينة اللاوضوح لأنظمة التعليم العالي للدول الأوربية وعلى وجوب انسجام أنظمة التعليم بالتعليم العالي في كل الدول الأوربية.

بعد سنة من ذلك اجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيون بمدينة بولونيا الإيطالية بمناسبة مرور تسـعمئة عام على إنشاء جامعة بولونيا وأطلقوا إعلان بولونيا الشهير حول إصلاح نظام التعليم العالي بأوروبا متبـنين بذلك نظام (LMD) كتوجه جديدي في ميدان التعليم العالي.

مرة نظام (LMD) بعدد من المحطات التاريخية التي كانت وراء ميلاده أهمها:

**1.1.1.3.II. برنامج إيراسموس ماندوس:** ظهر هذا البرنامج في عام (1987م) وقدد كانت مهمته تفضيل الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات، إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوربية بالإتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية.

يفتح مجال للاعتراف بشهادة الماستر الممنوحة في البلدان الأعضاء، بالإضافة إلى تمويلاته شهادات الماستر ذات نوعية دولية جيدة، بغية جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، تعطى بمقتضى هذا البرنامج منحا دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة، وكذا للطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوروبا.

يستوجب على حامل هذه الشهاة تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من لغات دول الأعضاء، أين تتواجد الجامعات المشتركة في البرنامج، يكمن الهدف لهذا البرنامج في العمل إلى الوصول لديناميكية في التعليم العالي بأوروبا، تواجه بالأخص قرينتها بالولايات المتحدة الأمريكية، إذ تتلخص الفكرة الأساسية من هذا البرنامج في المشاركة في نشر القيم و الثقافة الأوروبية في العالم[1].

**2.1.1.3.II. برنامج بولون:** تم الإعلان عن هذا البرنامج يوم (25 ماي1998م) بمناسبة الذكرى (800) لإنشاء جامعة السربون، من طرف أربعة دول أوروبية و هي (فرنسا، ألمانيا، إيطاليا والمملكة المتحدة) التي اتفقت على توصية مفادها أن الاعتراف الدولي بمنظومة التعليم العالي لأوروبا، وإمكانية جذب طلبة دول أخرى نحو هذه القارة مرتبط مباشرة بوضوح ومقروئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا.

يعرض هذا النمط طورين رئيسيين متمثلان في ما قبل الليسانس وما بعدها، لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي، إن تبني هذه الصيغة في أطوار التعليم العالي بأوروبا مطابق للنظام المعمول به في الدول الأنجلوساكسونية المتمثل في الدرجات 8.5.3 .

رقم (3) – L (LICENCE) يعادل B.A "بايشلور في الفنون" الليسانس الممنوحة في الولايات المتحدة الأمريكية و المملكة المتحدة؛

رقم (5) - M (MASTER) يعادل M.A "ماستر في الفنون" وهو باكالوريا + (5)، مثلما هو موجود في نظم الجامعة لمختلف الدول والذي يعني فترة التعليم العالي الطويل المدى؛

رقم (8) - D (DOCTORAT) وهي دكتوراه في الفلسفة[2].

كانت تسعى الجامعات الأوروبية لتبني هذه البرمجة التكوينية بهدف معالجة ظاهرة النقص الكبير في عدد الطلبة لهذه الدول، وبالتالي جذب طلبة وخاصة النجباء منهم من قارات أخرى إلى أوروبا، خاصة طلبة المغرب العربي و الشرق الأوسط.

[1] عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، **مرجع سبق ذكره**، ص 13.
[2] **نفس المرجع**، ص 14.

**3.1.1.3.II. ندوة السربون في ماي 1998م:** في هذه الندوة أطلق وزراء التعليم العالي لكل من (فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، بريطانيا)، إعلان السربون الذي يهدف إلى إقامة فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي من خلال حركة جماعية وموحدة من أجل الوصول لحركية الجامعيين ومعادلة الشهادات بتطبيق نظام الطورين هما ( طور الليسانس، طور مابعد الليسانس الذي يبدأ بالماستر ثم ينتهي بالدكتوراه)[1].

حمل هذا المشروع على عاتقه عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات الجامعية مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة وهذا من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- الحركية: تسهيل إدماج المتكونين وحركيتهم في سوق العمل الأوروبي؛
- الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بالفترات الدراسية؛
- السيولة: إدخال سيولة لفروع التعليم العالي وتشجيع الشراكة بين الجامعات؛
- المقروئية: رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وايصالها للمستوى العالمي.

**3.1.1.3.II. ندوة بلون في 19 جوان 1999م:** شارك في هذه الندوة دول أخرى بالإضافة إلى اللجنة الأوروبية والاتحادات الجامعية، بمناسبة مرور تسعمئة عام على إنشاء جامعة بولونيا حيث تمّ في هذه الندوة تبني بيان مشترك يحتوي على ستة مبادئ وهي:[2]

**أولاً)** نظام للرتب الأكاديمية سهل القراءة والمقارنة وإنشاء ملحق للشهادة؛

**ثانياً)** نظام مجزأ إلى طورين:

الطور الأول: ما قبل التدرج خاص باحتياجات سوق العمل و مدته 3 سنوات؛

الطور الثاني: هو طور التخصص متمم للطور الأول؛

**ثالثاً)** نظام تجميع وتحويل الأرصدة مستنبط من نظام تحويل الأرصدة الأوروبية (ECTS) والذي تم استعماله في إطار برنامج (ERASMUS )؛

**رابعاً)** الحركية البشرية ( الطلبة، الأساتذة، والباحثين)؛

**خامساً)** ميكانيزم التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين المتاح؛

**سادساً)** البعد الأوروبي للتعليم العالي؛

وأما من حيث أهداف اصلاح التعليم العالي فتتمثل في مايلي:[3]

- تنظيم التعليم في ثلاث مراحل؛
- تطويرأدوات الاعتماد الأكاديمي والمهني للشهادات؛

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص 20.

[2] مونيس بخضرة، **نظام (LMD) و إمكانياته المعرفية " ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا"**، الملتقى الوطني الأول حول "آفاق الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية"، جامعة الجزائر 1، يومي 23 – 24 /2012/04 ، ص 39.

[3] حاجي العلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 32.

- إرساء دعائم ضمان الجودة وإدماج الخريجين في سوق الشغل؛
- تثمين مكاسب الطلبة أينما وجودوا في الاتحاد الأوربي؛
- الأخذ بنظام المصاحبة البيداغوجية؛
- توحيد المنظومة الجامعية والشهادات واعتماد الشفافية؛
- التركيز على التشغيلية وإرساء مبدأ التنافسية بين المؤسسات والطلبة؛
- ترقية البعد الاجتماعي الأوروبي والعالمي في التعليم العالي.

**4.1.1.3.II. ندوة براغ سنة2001م:** انعقدت في مدينة براغ في (19 ماي 2001م)، أسابيع قليلة بعد إقرار من (300 مؤسسة) أوروبية للتعليم العالي، لتصريح مشترك يدعو لضرورة ملائمة الشهادات، هذا التصريح يعرف بتصريح سلامنك (Salamanque) والذي أقر بما يلي: [1]

* تنمية الحركية و تعزيز برنامج التبادل؛
* تنظيم التنوع؛
* إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين فيه؛
* تعميم نظام الأرصدة (ECTS)؛
* تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي.

وللإشارة أن جميع هذه الندوات قد تجاهلت التكوين المستمر وعليه أقر خبراء ندوة براغ تحديد هدف جديد في الفضاء التعليمي الأوروبي، والمتمثل في التربية على مدى الحياة، والإلحاح على مشاركة مؤسسات التعليم العالي والطلبة في هذه العملية، وعلى ترقية جاذبية الفضاء الأوروبي في مجال التعليم العالي بالنسبة لدول المعمورة وكان للحكومات دوراً فعالاً في هذا الموضوع، حيث دعت لتقييم نوعية التعليم العالي في كل دولة، من أجل توطيد الثقة المتبادلة واللازمة للتصديق على الدراسات المقامة بالخارج.

**5.1.1.3.II. برنامج برلين:** جاءت ندوة برلين سنة (2003م)، التي فيها قرر المشاركون تعجيل الاقتراح وتحديد الأهداف على المدى القصير، وعليه ابتداءاً من سنة (2005م) يطلب من جميع البلدان الممضية على المشروع القيام بما يلي:

* تبني نظام بطورين؛
* التسليم المجاني والآلي لكل خريجي الجامعة لملحق بالشهادة باللغة الأكثر انتشاراً؛
* المبادرة في وضع نظام ضمان النوعية.

[1] مونيس بخضرة، **مرجع سبق ذكره**، ص 40.

ومن جهة أخرى أخذت إصلاحات بولون على عاتقها طور الدكتوراه مما عزز وقوى التفاعل بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والفضاء الأوروبي للبحث، وفيها أيضا قرر المشاركون عقد جلسة عمل في بارغن في ماي (2005م).

**6.1.1.3.II. ندوة بارغن ماي 2005م:** انعقدة في شهر ماي، لتقيم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة (2010م)، التي أكدت على مايلي:[1]

- تسجيل صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات، حيث طالبت الحكومات والمتعاملين والاجتماعيين والمؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاصلي شهادات الليسانس، مع إمكانية الالتحاق بمناصب في المصالح العمومية؛
- ضمان النوعية، حيث سجل وضع نظام لضمان النوعية لدى مختلف الدول، مبني على معايير موحدة سطرت في إطار اجتماع برلين؛
- الاعتراف بالشهادات و بفترات الدراسة في غالبية الدول المنظمة للمشروع.

يوصي الاجتماع الدول غير المنظمة في التعجيل بالالتحاق بالمشروع، ومن بين الأولويات المحددة في هذه الندوة، هو التركيز على أهمية التعليم العالي من أجل تعميق أكبر للبحث هذا الأخير يعتبر حجر الأساس للتعليم العالي يعمل على التطور الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، ويعمل أيضا على الوصول للمتانة الاجتماعية المرجوة، كما دعت هذه الندوة الدول الغير منظمة في التعجيل بالالتحاق بالمشروع [2].

وفي خاتمة هذه الإطلالة التاريخية لظهور نظام (LMD) كبرنامج تعليمي وتكويني يظهر أنه مر بعدة مراحل، كل مرحلة تكمل المرحلة السابقة، كل هذا من أجل إتمام بناء هذا النظام الجديد، الذي يراعي خصائص العولمة والشمولية والسرعة التي بات يتميز بها العصر الحالي.

### 2.1.3.II. المبادئ الأساسية لنظام (LMD)

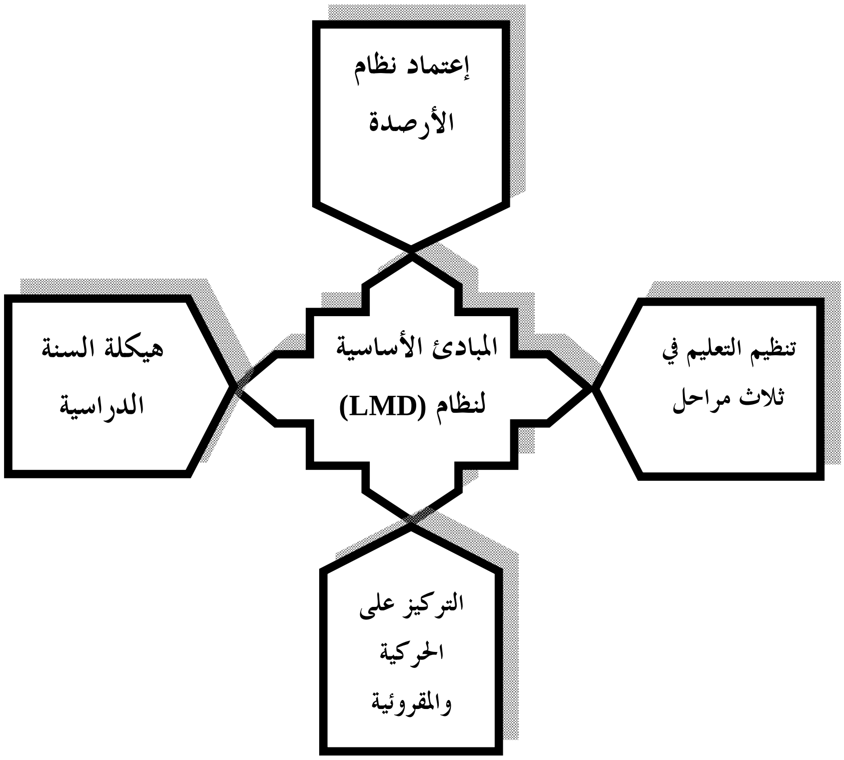
يعتبر نظام (LMD) تطوراً مهما في هيكلة التعليم الأوروبي قصد بناء وتأطير التكوين العالي بطريقة أفضل تمكن من رصد تطور الكفاءات لدى الخريج، بحيث يعتمد على مرتكزات أساسية من أجل بلوغ الأهداف المسطرة يمكن تلخيصها في الشكل الموالي وهي:

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 41.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، مرجع سبق ذكره، ص 24.

الشكل رقم (II - 9): المبادئ الأساسية لنظام (LMD)




**المصدر**:من إعداد الباحث

**1.2.1.3.II. إعتماد نظام الأرصدة القابلة للتحول**: فمن أجل الوصول إلى فضاء أوروبي موحد ومفتوح كان لابد من تسهيل التعرف على والاعتراف بمستوى الدبلوم الأوروبي داخل الدول الأوروبية فيما بينها، ولن يأتي هذا إلاّ بإيجاد وحدة قياسية مشتركة ومتفق عليها تمكن من المقارنة بين مكتسبات الطالب في مختلف مؤسسات التعليم العالي الخاضعة لهذا النظام، وتمكنه أيضا من التنقل من مؤسسة إلى أخرى دون الحاجة إلى نظام المعادلة المعمول به في العديد من الدول.

**2.2.1.3.II. هيكلة السنة الدراسية**: من أهم التعديلات التي طرأت على النظام التعليمي العالي في منظومة الإصلاح الجديد في أوروبا هي القيام بهيكلة جديدة للسنة الدراسية، وتعتمد هذه الهيكلة على المرتكزات الموالية:[1]

- **التقسيم السداسي**: وهو عبارة عن المدة الزمنية الدورية لوحدات التكوين، وينص على تقسيم مدة الدراسة إلى سداسيات زمنية بدلا من اعتماد السنوات كوحدات زمنية، وبالتالي فإن السنة الواحدة تنقسم إلى سداسيين تشتمل كل واحدة منهما على ثلاثين رصيد أي ما يعادل حوالي (750ساعة) من كمية العمل الذي ينبغي إنجازه؛

[1] نسرين غيبي، **دور نظام (LMD) في إعداد الموارد البشرية و أهميته**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 1 الجزائر، العدد 73، جوان 2012، ص 321.

- **الوحدات التعليمية:** تعتبر الوحدة التعليمية من مميزات النظام الجديد، بحيث تتكون الوحدة من دروس تربط فيما بينها جملة من المعارف المتجانسة التي تدور حول تخصص معين وقد تكون هذه الدروس نظرية أو تطبيقية أو في شكل أنشطة ميدانية في تخصص معين، كما أن الوحدة يمكن أن تضم دروسا تلقن بلغات مختلفة.

تختلف الوحدات التعليمية من حيث نوعيتها، فهناك الوحدات الأساسية وهي التي ينبغي على الطالب إكتسابها لأنها تتعلق بمعارف أساسية لا غنى عنها في التخصص المتبع، وهناك وحدات إختيارية وأخرى تكميلية، ويتم اعتبار الوحدة مكتسبة من طرف الطالب حينما ينجح هذا الأخير في جمع أرصدة الوحدة المذكورة.

**3.2.1.3.II. تنظيم التعليم في ثلاث مراحل:** تبنى النظام الجديد عملية إعادة النظر في المراحل الدراسية الجامعية وخلص إلى ضرورة توحيدها على الصعيد الأوروبي عبر اعتماد ثلاث مسالك دراسية (الإجازة، والماستر، والدكتوراه)، ويحصل الطالب في كل مشوار بعد إتمامه بنجاح على شهادة أوروبية للتحويل من جامعة إلى أخرى في كل الدول المعتد لنظام (LMD).

❖ **المسلك الأول** "الإجازة": تهدف إلى منح وحدات تعليمية متجانسة أساسية أو إختيارية وتتكون من ستة سداسيات ( أي ما يعادل ثلاث سنوات) تشكل جميعها (180رصيدًا)، ومراعاة لمتطلبات سوق الشغل تم تقسيم الاجازة إلى نوعين:

- **الإجازة العامة:** تتكون من دروس تطبيقية ونظرية تمنح الطالب تكويناً أساسياً يمكنه من متابعة دراسته في مرحلة الماستر فيما بعد؛
- **الإجازة المهنية:** تسعى إلى توافق التكوينين النظري والتطبيقي مع متطلبات سوق الشغل الأوروبية، كما أنها تمنح الفرصة لموظفي القطاع العام والخاص الإلتحاق بها، وفق شروط معينة من أجل تطوير مهاراتهم المهنية، وهو ما يعرف ببرنامج التكوين المستمر.

❖ **المسلك الثاني** "الماستر": كما في حالة الإجازة تتكون هذه المرحلة من مسالك تؤدي إلى شهادة الماستر المهنية أو إلى شهادة الماستر الموجهة نحو البحث العلمي، وقد جاء هذا التقسيم ليتفادى عيوب النظام القديم الذي بموجبه كان يقبل أي طالب حامل للإجازة في الدكتوراه حتى ولولم يكن مؤهلا للقيام بالأبحاث العلمية.

تشتمل الماستر أربع سداسيات، وفي آخر سداسي ينبغي للطالب القيام بتربص بإحدى مؤسسات البحث في مجال تخصصه، وعندما يحصل الطالب بنجاح على الماستر يحوز (120 رصيداً) تضاف إلى (180رصيداً) المحصل عليها في مرحلة الإجازة.

❖ **المسلك الثالث** "الدكتوراه": يقبل في الدكتوراه الطالب الذي إجتاز بنجاح دبلوم الماستر الموجه للبحث العلمي، وخلال هذه المرحلة يتوجب على الطالب القيام ببحوث في مجال معين بالإضافة إلى تحرير

أطروحة الدكتوراه، ويتابع الطالب دروسا علمية وتطبيقية في مجال بحثه من خلال ما يعرف بمدارس الدكتوراه التي نشأت من أجل دعم معارف الطالب ومساعدته لإعداد مستقبله العلمي.

تتكون مرحلة الدكتوراه من ستة سداسيات تعادل (180رصيداً)، وتتوج بتقديم ومناقشة أطروحة البحث، ولضمان نجاح العملية بدأت العديد من مؤسسات التعليم العالي بتشكيل لجنة متابعة لكل طالب في الدكتوراه ومهمتها الاجتماع الدوري بالطالب كل ثلاث أشهر لمتابعة نشاطه البحثي ومعرفة مدى تقدمه في ذلك.

**4.2.1.3.II. التركيز على الحركية والمقروئية:** بمعنى تمكن الطالب من الإنتقال من ميدان تكوين لآخر، مع التصديق على التعليم المتبع من مؤسسة لأخرى بالداخل أو بالخارج، والتصديق على الخبرة المكتسبة من أجل الحصول على جزء أو كل الشهادة، هذا من ناحية الحركية.

أما المقروئية بمعنى أن تسمح لسوق الشغل قراءة واضحة للشهادة ومقارنتها بسهولة بشهادات أخرى لنفس البلد أو لبلدان أخرى بعد التعرف على نظام (LMD).

### 3.1.3.II. فوائد تطبيق نظام (LMD) على المستوى الأوربي:

يسمح نظام (LMD) بتجانس الشهادات الأكاديمية على المستوين الأوربي والعالمي ويسهل حركة الأساتذة والباحثين والطلبة، كما يواجه الرهانات التي تواجه أوربا الموحدة، وأما من حيث أهداف إصلاح التعليم في مسار بولونا هي:[1]

- تعزيز وتسهيل إقامة مقررات مشتركة بين الجامعات داخل الدولة الواحدة ومن دولة إلى أخرى، وقد بدأت تظهر مقررات مشتركة لأنظمة ماستر بين ثلاث أو أربع جامعات من دول مختلفة، حيث يمكن للطالب متابعة قسط من المقرر بجامعة وإتمامه بالجامعة الأخرى وربما بلغة أخرى إن أراد؛
- دعم البحوث المشتركة بين الجامعات وإعطاء فرصة للأساتذة من جامعات مختلفة من أجل الإشراف على بحوث الدكتوراه في جامعة أخرى؛
- قيام التنافسية بين الجامعات الأوروبية من أجل استقطاب الطلبة مما أدى ويؤدي إلى الحرص على الجودة وتقديم أفضل العروض؛
- العمل على مساعدة الدول الإفريقية وبعض الدول الاسيوية على اعتماد هذا النظام، مما سوف يسهل عملية هجرة الأدمغة، حيث تحتاج أوروبا إلى أكثر من عشرين مليون خبير بحلول سنة (2050 م)؛
- تطوير أدوات الإعتماد الأكاديمي والمهني للشهادة[2]؛
- إرساء دعائم ضمان الجودة وإدماج الخريجين في سوق الشغل؛

---

[1] نسرين غيتي، **مرجع سبق ذكره**، ص 332.

[2] حاجي العلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 32.

- تثمين مكاسب الطلبة أينما وجدوا في دول الإتحاد الأوربي؛
- توحيد منظومة التعليم العالي والشهادات واعتماد الشفافية؛
- التركيز على التشغيلية وإرساء مبدأ التنافسية بين المؤسسات والطلبة؛
- ترقية البعد الاجتماعي الأوربي والعالمي في التعليم العالي؛

تبقى عملية الإصلاح التي انتهجتها أوروبا واستطاعت أن تصل إلى نموذج موحد لأكثر من (46 دولة) في ظرف وجيز جديرة بالدراسة والتمحيص، خصوصا من دولنا العربية التي ما فتئت تتحدث عن إصلاح هذا القطاع، وتفعيل العمل العربي المشترك بدون أدنى نتائج موحدة على صعيد العالم العربي.

## 2.3.II. تطبيق نظام (LMD) في قطاع التعليم العالي في الجزائر

قادت الاختلالات التي شابت منظومة التعليم العالي في الجزائر إلى ضرورة إخراج مؤسسات التعليم العالي من الأزمة التي تمر بها، وذلك بتوفير الإمكانات البيداغوجية، العلمية، البشرية، المادية والهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلعات المجتمع، وفي الوقت نفسه ملاءمتها تدرجياً مع النظام العالمي للتعليم العالي.

قامت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (CNRSE) بالتقدير الموضوعي لمختلف الصعوبات التي تمس النظام التعليمي الجزائري، والحلول التي يمكن إدخالها، حيث إعتبر نظام (LMD) الخيار الذي لاغنى عنه حتى تتمكن مؤسسات التعليم العالي من القيام بدورها والمتمثل في ضمان التكوين النوعي للكم الهائل من عدد الطلبة المقبلين على الدراسات العليا، وكذا الحاق مؤسسات التعليم العالي بركب الجامعات في الدول المتقدمة ومسايرتها للتطورات الحالية والمستقبلية في العالم.

### 1.2.3.II. دواعي إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر

شهد النظام القديم (الكلاسيكي)، عدة نقائص جعلته غير قادرا على مواكبة التحولات التي يفرزها العصر الحديث في شتى المجالات، سواء السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية وغيرها من المجالات المتمثلة بالأساس في الإختلالات سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية للمؤسسات ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، خاصة في مجال الاستقبال والتوجيه وعملية تدرج الطلبة، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:[1]

**1.1.2.3.II. مجال استقبال وتوجيه وإنتقال الطلبة:** حيث يمكن تسجيل مايلي:

- الدخول إلى الجامعة المعتمد على التوجيه المركزي، الذي لم يعد يؤدي مهامه بشكل مطلوب، وأظهر نسبة عالية من الرسوب ومكوث الطلبة مدة طويلة في الجامعة؛
- يقوم النظام الكلاسيكي على نظام التدرج صعب، ومتأزم بسبب توجيه أولي غير ملائم مع قدرات الطالب، مما ينتج عنه نسبة الرسوب كبيرة[2]؛

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العملي، **ملف إصلاح التعليم العالي**، 2004 ، ص ص 4- 5.

[2] عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، **مرجع سبق ذكره**، ص 85.

- نظام التقييم الخاص بالنظام الكلاسيكي لايساعد على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل جيد ويسير؛
- أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية؛
- تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة توجيهاً مبكرا وعادة ما يكون ابتداءا من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها، إلا عبر إعادة توجيه عن طريق الإخفاق أو إعادة اجتياز امتحان البكالوريا؛
- نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، والامتحانات الاستدراكية)، وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية؛
- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة أفرز تسربات معتبرة زادت من حدتها الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرسوب؛
- توفير تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم ومختلف شعب الباكالوريا؛

**2.1.2.3.II. مجال هيكلة التعليم وتسييره:** يلاحظ أن هيكلة أحادية النمط، ينشأ من تكوينات ضيقة المجال لا توفر المعابر وتعطي افاقاً مستقبلية، تسيير الوقت البيداغوجي فيه غير ناجع ومحكم، بسبب إجهادات الحجم الساعي الإجباري، وكمية الامتحانات التي تأخذ فترة طويلة من الزمن وتعرقل المجهود الفردي للطالب، وتنقص من الوقت المخصص للتكوين[1].

**3.1.2.3.II. مجال التأطير والتأهيل المهني:** تجدر الإشارة إلى مايلي:

- هناك نقص في التأطير بسبب هجرة ومغادرة عدد كبير من الأساتذة الباحثين إلى نحو آفاق أخرى أكثر جذباً؛
- مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج إزدادت تفاقما في غياب التناغم ين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا مع تخرج عدد قليل من الدراسات من بعد التدرج؛
- نظام المدى القصير فيه، غير جذاب وغير مرغوب فيه بسبب عدم إعطاءه القيمة التي يستحقها وعدم استقطابه للطلبة بشكل كاف هذا التطور من التعليم لا يحقق الأهداف المرجوة منه بسبب نقص الإمكانيات وعدم اهتمام المؤسسات الاقتصادية بهذه الفئة من المتكونين؛

[1] مونيس بخضرة، **مرجع سبق ذكره**، ص 51.

- تكويناته أحادية التخصص، لا تسمح بحيازة ثقافة عامة وتكوين متنوع ومتكامل المعارف، الذي يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية[1].

إضافتاً لهذه الإختلالات يمكن إدراج مجموعة من الأسباب التي كانت دافع لإعادة إصلاح التعليم العالي وتبني هيكلة جديدة والمتمثلة في نظام (LMD) على النحو الموالي:

- وجود فجوة واسعة بين مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والواقع على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وهذا نتيجة اختلال هيكلي تراكم عبر السنين؛
- عدم قدرة التكوين العالي على الاستجابة بفعالية إلى التحديات التي فرضها التطور المتسارع وغير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال؛
- العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية وثقافية بين امم العالم[2]؛
- العدد المتزايد والمستمر للطلبة الذين لا يجدون مكانا لهم في الاقتصاد الوطني؛
- تمركز القرار وطغيان الجانب الإداري على الجانب البيداغوجي؛
- غياب كلي للبحث العلمي أساسه ضعف ميزانية البحث العلمي التي تمثل (4 %) إلى (6 %) من مجموع ميزانية التعليم؛
- قلة الهياكل والوسائل التي تظهر جليا في اكتظاظ المعاهد والجامعات، قدم التجهيزات، وكذا نقص الإمكانيات خاصة في التخصصات العلمية والتقنية، مما جعل بعض التخصصات التطبيقية تتحول إلى تخصصات نظرية بسبب قلة الوسائل؛
- تمركز الجامعات في المدن الكبرى في بعض التخصصات مما يزيد من حدة الاختلالات؛

بناءاً على ماسبق أصبح من اللازم إيجاد نظام تعليمي يغطي جملة النقائص التي شابت النظام القديم، وأن الإصلاحات المزمع تطبيقها يجب أن تمس هذه الثغرات، المتعلقة بالجانب الهيكلي، والبرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات القريبة من بعضها البعض، التنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه، والتعليم وتحسين مستوى الطلبة، حتى يصبح نظام التعليم العالي قادر على تزويد سوق الشغل بقوى بشرية مؤهلة ومتخصصة وفقاً لمتطلبات هذه السوق.

[1] **نفس المرجع السابق**، ص 52.

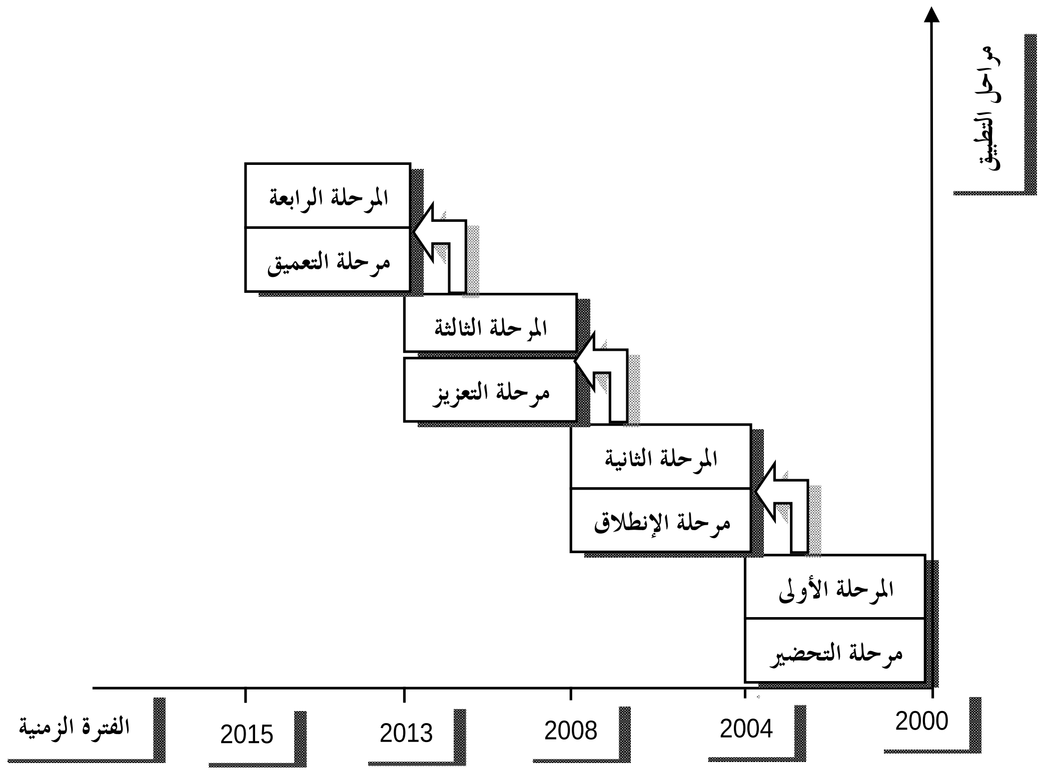
[2] سعدان شبايكي، **الأثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي (LMD)**، مجلة البحوث والدراسات العلمية، جامعة المدية، الجزائر، العدد 05، جويلية 2011، ص ص 10- 11.

### 2.2.3.II. مراحل تطبيق نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي

بناءاً على ما تقدم من تحديات واختلالات، وأخذاً في الحسبان لاتجاهات التغيير على مستوى الدول، أعادت الجزائر تنظيم وهيكلة قطاع التعليم العالي متبنية مقاربة جديدة تمثلت في تطبيق نظام (الليسانس، ماستر، دكتوراه)، هذه الهيكلة تم دراستها من طرف الخبراء ليتم بعدها تقديم اقتراحات لفتح التكوين في مجال (LMD) وذلك في( ديسمبر2003م)، وانطلقت دراسة الملفات في (2004/01/07م)، وبدأ على إثرها التفكير في فتح تخصصات جديدة في (LMD) وهذا ضمن الندوة الجهوية للتنسيق في ( 29 فيفري 2004م) لتصادق عليها إدارة التكوين العالي بعد رأي اللجنة الوطنية للتأهيل[1].

يمكن تلخيص مسار تطبيق الإصلاح في الشكل الموالي:

**الشكل رقم (II - 10): مراحل تطبيق نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي**




**المصدر:** من إعداد الباحث إعتماداً وثيقة **الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام (LMD)**، ملخص الوقائع والتوصيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي يومي 12/13- جانفي 2016، ص ص 25- 28.

إنطلاقا من الشكل أعلاه يتبين أن مسار الإصلاحات مرة بأربع (04) مراحل وهي:[2]

[1] أسماء هارون، **مرجع سبق ذكره**، ص 141.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 25.

**.1.2.2.3.II مرحلة التحضير (2004/2000م):** شهدت هذه المرحلة تقديم توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في سنة (2000م)، وفي السنة اللاحقة (2004/2003م) أنعقد لقاء تحضيري لوضع الإصلاح موضع التنفيد من خلال اعتماد قائمة الميادين الثلاثة عشرة (13)، وإعداد النماذج الأولى لاقتراح عروض التكوين في الليسانس الأكادمية والمهنية؛

**.2.2.2.3.II مرحلة الإنطلاق (2008/2004م):** بعد مرحلة التحضير السابقة شُرع في تطبيق هذا النظام ومايمكن تسجيله في الفترة الممتدة مابين (2004 و2008م) مايلي:

- (2005/2004م): أهم مايسجل في هذه السنة:
  - ✓ انطلاق إصلاح وفق نظام (LMD) على مستوى عشر (10) مؤسسات نموذجية:
    - أربع (04) في الشرق: جامعتي قسنطينة وعنابة، المركزين الجامعيين لأم البواقي وبرج بوعريريج
    - ثلاث (03) في الوسط:جامعات بومرداس والبليدة وبجاية؛
    - ثلاث (03) في الغرب: جامعات تلمسان ومستغانم والعلوم والتكنولوجية لوهران.
  - ✓ إعداد النصوص التنظيمية الأولى لانطلاق الإصلاح:
    - المرسوم التنفيذي المنشئ لشهادة الليسانس "نظام جديد"؛
    - إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل؛
    - إقامة فضاءات لتقييم العروض – اللجان الجهوية للتقييم واللجنة الوطنية للتأهيل-؛
    - إعداد المنشور الذي ينظم إعداد عروض التكوين وتقييمها وتأهيلها؛
- (2006/2005م): تمّ في هذه السنة توسيع تطبيق الإصلاح إلى تسعة (19) عشرة مؤسسة للتعليم العالي؛ كما شهدت هذه السنة في جوان (2005م) الحملة الأولى لتقييم المؤسسات المحتضنة لتكوينات (LMD)، تحت إشراف الندوات الجهوية للجامعات التي أودعت تقاريرها لدى المدرية المركزية للتعليم العالي بالوزارة؛
- (2008/2007م): تخرج أول دفعة من حاملي الليسانس (LMD) وانطلاق أولى تكوينات الماستر، وفي (ماي 2007م) تمّ تنظيم ندوة دولية حول "نظام (LMD)" بين التطبيق والأهداف.

**.3.2.2.3.II مرحلة التعزيز نظام (LMD):** إمتدت هذه المرحلة مابين (2013/2008م) ويمكن تسجيل فيها حسب تتابع السنوات مايلي:

- (2009/2008م): في أفريل (2008م) تم تنظيم جلسات وطنية حول التعليم العالي، وبعد ذلك تم إصدار النصوص التشريعية والتنظمية الموالية:

✓ القانون رقم 08-06 المؤرخ في 2008/02/23م المعدل والمتمم للقانون رقم 99-05 المؤرخ في 1999/04/04م المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي مُكرساً النظام الجديد للتعليم؛

- ✓ المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 2008/08/19م والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه (يلغي المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ 2004/11/21م والمتضمن إحداث شهادة ليسانس "نظام جديد")؛
- ✓ المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 2009/01/03م والمتضمن توضيح مهمة الإشراف وتحديد كيفيات تنفيذها؛
  - إنشأ مناصب بيداغوجية للتأطير لمسؤولي الميادين والفروع والتخصصات.
- (2010/2009م): أهم مايسجل هذه السنة مايلي:
  - تعميم نظام (LMD) على كافة الفروع، ماعدا العلوم الطبيعية والبيطرية وتكوينات المدارس العليا للأساتذة؛
  - تخرج أول دفعة لحاملي شهادة الماستر؛
  - إنطلاق أولى دفعات التكوين في الدكتوراه (LMD)؛
  - إجراء ثاني عملية تقييم على مستوى كل المؤسسات والتي قام بها تسعة (09) مجموعات من الخبراء، بإشراف اللجنة الوطنية للتأهيل والتي بدورها قدمت التقارير إلى المديرية المركزية للتعليم العالي.
- (2011/2010م): تنظيم حملات للنقاش والتشاور ولقاء وطني في مارس 2010 حول آليات الانسجام والتوفقات (المعابر) بين النظام الكلاسيكي ونظام (LMD)؛
- (2012/2011م): خلال هذه السنة تمّ مراجعة النصوص التنظيمية التي تحكم البيداغوجيا في نظام (LMD)، وتنصيب لجنة مكلفة بتنفيذ ضمان الجودة (2010م) في التعليم العالي؛
- (2013/2012م): تمّ تنصيب اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين، والشروع في إرساء "القواعد المعرفية المشتركة".

**4.2.2.3.II. مرحلة التعميق 2015/2013:** من أجل تعميق نظام (LMD) باشرت وزارة التعليم العالي في مايلي:

- في سنة (2014/2013م) وبالتحديد في مارس 2013م تمّ تنظيم ندوة وطنية للجامعات مخصصة للتقيم الشامل لإصلاح (LMD) (تقرير اللجنة الوطنية للتقييم)؛
- (2015/2014م) مطابقة عروض التكوين في الليسانس بفضل توحيد القواعد المعرفية المشتركة.

تبقى الإشارة إلى أنه في السنواة الأخيرة تمّ النظر في برامج التكوين من خلال إعادة النظر في برامج السنوات الأولى والثانية من شهادة الليسانس بإنشاء قواعد معرفية مشتركة لكل ميدان، وجعل برامج السنة الثالثة للتخصصات المتشابهة متقاربة، وقد أدت هذه العملية إلى تقليص عدد مسالك الليسانس من حوالي

(5000 مسلك) إلى (176 مسلك) فقط، أما بخصوص الماستر التي يبلغ عددها لغاية جانفي (2016م) حوالي (5000 مسلك) فقد شرع في عملية مماثلة ينتظر أن تعطي نتائجها لاحقاً[1].

من خلال ما تقدم ذكره يمكن القول أن الإصلاحات التي قامت بها الجهة الوصية بإعتماد نظام (LMD) يهدف إلى ضمان الجودة في التعليم لتلبية حاجيات الأطراف التي لها علاقة بقطاع التعليم العالي كما يبينه العنصر الموالي.

### 2.2.3.II. الأهداف المرجوة من تطبيق نظام (LMD) في الجزائر

مازال القائمون على قطاع التعليم العالي يعولون على نظام (LMD) في تحقيق الكفاءة العلمية والمهنية برغم أن هذا الأخير يواجه الكثير من التحديات، وذلك من خلال مجموع المكتسبات التي يفترض أن يحققها هذا النظام على أكثر من مستوى، والمتمثلة في مايلي:

**1.2.2.3.II.على مستوى قطاع التعليم العالي:** الأهداف المرجوة من تطبق هذا النظام على مستوى قطاع التعليم العالي يمكن إيجازها في مايلي:

- رفع مستوى التعليم العالي وتنظيمه وجعله متلائما مع التعليم العالي في كل انحاء العالم، وتسهيل المبادلات التي باتت ضرورية بالنسبة لهذه المؤسسات، وكذا تسهيل الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل للشهادات؛
- تشجيع انفتاح مؤسسات التعليم العالي على عالم التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تحيين البرامج وتحسين المردود العلمي المهني؛
- تحيين البرامج لكي يتماشى التعليم العالي والتوجهات العالمية المتمثلة في تنويع ملامح التكوين وتكييفها مع الحقائق التي تمليها عولمة الاقتصاد والتطور التكنولوجي والعلمي، فهكذا تترجم عولمة التعليم العالي بفضل برامج بيداغوجية يتعين مراجعتها كل عشر سنوات على الأقل[2]؛
- إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور؛
- تعزيز وتقوية إستعمال تكنولوجيات الاعلام والاتصال في مجال التعليم العالي؛
- إرساء ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال ترقية القيم العالمية لاسيما منها تلك المتعلقة بالجودة الشاملة؛
- إشراك مؤسسات التعليم العالي في التنمية المستدامة للبلاد؛
- تمكين مؤسسات التعليم العالي من أن تصبح من جديد قطباً للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية؛

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص 8.

[2] مختار عيواج وزهية بوديار، **التكامل بين مخرجات نظام (LMD) ومتطلبات سوق العمل في الجزائر**، المؤتمر الدولي الثالث، تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان، الأردن، 28 أفريل- 01 ماي 2014، ص 11.

- ضمان الجودة في التعليم العالي في سياق يتسم بالعولمة والاقتصاد القائم على المعرفة من جهة، والتنافسية وفعالية أداء منتج مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى.

**2.2.2.3.II. على مستوى الطالب:** أما الأهداف المرجوة من تطبق هذا النظام على مستوى الطلبة يمكن تلخيصها في مايلي:

- تسهيل إستقبال الطلبة الجدد وتوجيههم بوضع كل الترتيبات الضرورية لمرافقتهم بناءاً على مخطط عام يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين؛
- القدرة على إستعاب العدد المتزايد من الطلبة وتنظيم أحسن لدراسة وتقليص الحجم الساعي الأسبوعي، ومن جهة أخرى يسمح هذا النظام نظرا لمرونته ووظيفته بالانتقال من منطق المسارات الحتمية إلى منطق المسارات الفردية الاختيارية بشكل أكثر سيولة مع مراعات التأهيل والتكوين؛
- توفير حركية أكبر للطلبة، خاصة وأن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى تسمح له به مهاراته وقدراته الذاتية، وذلك من خلال تنويع مدروس للمسارت التعليمية، كما ان هذا بدوره يسمح للطالب في جميع مستويات الدراسة بالاندماج في سوق الشغل[1]؛
- تثمين العمل الشخصي للطالب وذلك من خلال تقوية نظام المراقبة المستمرة للمعارف، بغية تحقيق تكوين نوعي؛
- إعادة بعض المواد الغير مكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالانتقال والحصول على شهادة أخرى، في حين كان التشريع في النظام القديم يسمح فقط باستدراك المواد الغير مكتسبة لوحدات التعليم الغير مكتسبة؛
- يرخص للطالب مرتين لإعادة السنة لمجموع الدراسات الجامعية في الليسانس، الرسوب الثالث يكون في شكل تسجيل أكاديمي، يمكن للطالب بعد الفرصة الثالثة والأخيرة أن يعاد تسجيله عاديا إذا تحصل على نتائج مرضية، أو يفصل من الجامعة في حالة رسوب[2].

[1] حفيظة يحياوي، **تطبيق نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية –قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا-**، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو كلية الأدب واللغات، أعمال اليوم الدراسي، إصلاحات التعليم العالي والعام " الرهنات والآفاق" 22 أفريل 2013، جامعة البويرة، الجزائر، ص95.

[2] Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: **Règles d'organisation et de gestion pédagogique modalités d'évaluation et de progression,** Licence ET Master, p 02.

**3.2.2.3.II. على مستوى القطاع الاقتصادي والإجتماعي:** أما بخصوص القطاع الاجتماعي والاقتصادي تتمثل الأهداف المرجوة من تطبق هذا نظام (LMD) في مايلي:[1]

- ❖ ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي؛
- ❖ تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات ما بين مؤسسات التعليم العالي وعالم الشغل؛
- ❖ تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن؛
- ❖ تدعيم المهمة الثقافية لمؤسسات التعليم العالي من خلال ترقية القيم العالمية لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها؛
- ❖ الإنفتاح أكثر على التطورات العالمية وبخاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.

يسعى المسؤلون على قطاع التعليم العالي من خلال هذه الإصلاحات إلى ضمان الجودة في التعليم وتلبية حاجيات البلاد الاقتصادية والاجتماعية من جهة والتمكُن من المنافسة على المستوى البيداغوجي دوليا، من جهة أخرى، ولايتأتى ذلك إلا من خلال تقييم النتائج المحصل عليها من تطبيق هذا النظام والوقوف على الإنحرافات الإيجابية لتثمينها وتصحيح الانحرافات السلبية بعد تحديد أسبابها وطرح الحلول الممكنة.

### 3.3.II. تقييم مسار نظام (LMD) في الجزائر

إستمر التطبيق التدريجي لنظام (LMD) إلى أن عمم في كل مؤسسات التعليم العالي سنة (2011م)، وبعد مرور أكثر من عشرية من التطبيق وهي فترة كافية تبرر أهمية التوقف عندها لتحديد نقاط القوة والضعف، من أجل تعزيز المكتسبات ومعالجة النقائص بشكل موضوعي حتى يمكن رسم السياسات الكفيلة بتقويمها بما يضمن تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها نظام (LMD).

أدركت الجهة الوصية أهمية هذا التقييم، حيث شرعت في عقدت ندوة دولية في شهر ماي (2007م) لتقييم المسار في سنواته الثلاث الأولى، وعقدت جلسات وطنية سنة (2008م) خصصت لإجراء تقييم مرحلي لتقييم هذا النظام، وفي جانفي (2016م) عقدت الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام (LMD) وبعد تحليل مجموعة تقارير مختلف المؤسسات ظهرت هناك نواحي إجابية للإصلاح، وتسجيل بعض الآثار السلبية يمكن إجمالها فيمايلي:

**1.3.3.II. الآثار الإجابية:** لايمكن إنكار أن الإصلاحات قد أحدثت حركة إيجابية على مستوى مؤسسات قطاع التعليم العالي في الكثير من المجالات منها:[2]

[1] زين الدين بروش ويوسف بركان، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، المؤتمر العربي الدولي الثاني الدولي، لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 4-5/4/ 2012، ص 812.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص 31.

- **الأنشطة البيداغوجية:** نظَمت مختلف المؤسسات عدة أيام دراسية وملتقيات حول نظام (LMD)، والممارسات البيداغوجية لفائدة الأساتذة والمسؤولين البيداغوجيين بالإظافة إلى إعداد دلائل وتنظيم أبواب مفتوحة لفائدة الطلبة؛

- **التقييم الذاتي وضمان الجودة:** تبنت عدّة مؤسسات مواثيق النوعية الخاصة بها، وباشرت عمليّات تقييم ذاتي في إطار اعتماد وتطبيق النظام المرجعي الذي تمّ إعداده من طرف لجنة إرساء ضمان الجودة في التعليم العالي، والتي نصبّت سنة (2010م) على مستوى الوصاية في مسعى للتّحسين المستمر؛

- **بناء نظام موحد ومتناسق:** سمح نظام (LMD) بتوفير عدّة معابر بين التكوينات الجامعية والتكوينات المنظمة على مستوى المدارس، مما مكّن طلبة الجامعات من المشاركة في مسابقات الالتحاق بالمدارس الوطنية العليا، وعلى ذات المنوال، تتكفّل المؤسّسات الجامعية بطلبة الأقسام التحضيرية بالمدارس في إطار إعادة التوجيه؛

- **مردود النظام:** من بين الآثار البارزة لنظام (LMD)، تقليص مدد مكوث الطلبة في مساراتهم الجامعية دون أية انعكاسات سلبية ظاهرة، على سبيل المثال، تبيّن عملية التّقييم التى أجريت على الفروع التكنولوجية النتائج المبين في الجدول الموالي:

**جدول رقم (II - 4): عدد مكوث الطلبة في مساراتهم الجامعية.**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الليسانس | مدة المكوث | (3) سنوات | (4) سنوات | (5) سنوات | (+ 5) سنوات | | متوسط المكوث |
| | المعدل | %76 | %16 | %06 | %02 | | 3.34 سنة |
| الماستر | مدة المكوث | (2) سنتان | (3) سنوات | (+ 3) | | | متوسط المكوث |
| | المعدل | %90 | %08 | %02 | | | 2.12 سنة |
| الدّكتورة | مدة المكوث | (3) سنوات | (4) سنوات | (5) سنوات | (6) سنوات | (+ 6) سنوات | متوسط المكوث |
| | المعدل | %00 | %27 | %67 | %07 | %00 | 4.85 سنة |

**المصدر:** الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 34-33.

يتبين من الجدول أعلاه أن المكاسب المتوسّطة تقدر بسنة (01) إلى سنة ونصف (1.5) في طوري الليسانس والماستر مجتمعتين، مقارنة بمدد المكوث المتوسطة في أطوار التدرج الكلاسيكية (الليسانس وشهادة الدراسات العليا وشهادة المهندس)، وبسنتين (02) إلى ثلاث (03) سنوات في طور الدكتوراه؛

- **الانفتاح على القطاع الاقتصادي والاجتماعي:** يلاحظ تحقيق عدة تطورات في هذا الجانب، فبفضل المنتديات التي تم تنظميها بصفة مشتركة، وكذا حركية الهيئات التي تمّ تنصيبها على غرار مكاتب الإرتباط بين المؤسسة والجامعة أو دُور المقاولاتية، تمّ تسجيل عدّة تطورات في مجال البحث، إنجاز تربصات في المؤسسة، ومباشرة دراسة حول المواضيع التشغيلية والإدماج المهني لحائزي الشهادات، الاتصال مع مختلف المؤسسات العمومية والخاصة من أجل التعريف بالمؤسسة الجامعية وعروضها للتكوين ومستواها في مجال الخبرة.

كما يمكن رصد العديد من الممارسات الجيّدة في هذا الجانب من خلال نشاطات مؤسسات التعليم العالي يمكن ذكر منها ما يلي:

- إدخال مسالك تكوين ووحدات تعليم ذات طابع تمهين، إنشاء مؤسّسات، مشروع مهني، تسيير مشروع، إدماج مهن...؛
- إشراك المهنيين في بعض مسالك التّكوين؛
- إقامة علاقات وطيدة مع الهيئات المكلّفة بالادماج المهني؛
- تنظيم الجامعة لمسابقات توظيف لحساب القطاع الاقتصادي والاجتماعي العمومي؛
- تنظيم الجامعة لتكوينات من طراز الماستر المهني ومابعد التدرّج المتخصص لحساب القطاع الاقتصادي والاجتماعي.

- **التعاون الدولي:** سمح الإصلاح بتبني نظام (LMD) ببعث التعاون الدولي، وبناء عدة تكوينات بمشاركة جامعات أجنبية من خلال المنح المزدوج للشهادات أو بإشراك الأساتذة المدعوّين، وهذا كله بفضل مقروئية الشهادات الممنوحة من طرف مؤسسات التعليم العالي.

كما سمح الاصلاح بوضع إطار لحركة طلبة الليسانس (L 3) وطلبة الماستر (M 2) من خلال البرامج الأوربية، واستقبال طلبة الدكتوراه في مخابر البحث الأجنبية لإنهاء أطروحاتهم.

**1.3.3.II. النقائص المسجلة:** عموما يمكن تسجيل الكثير من النقائص المسجلة خلال هذه الفترة جرّاء تطبيق (LMD) في كثير من المجالات يمكن الوقوف عند أهمها خاصة في المجال البيداغوجي في النقاط الموالية:[1]

- **ضبط الشهادات:** إن مدوّنة هندسة الشهادات التي أتى بها نظام (LMD)، وماحمله من تغييرات، لم تتم مناقشتها واستيعابها بما فيه الكفاية من قبل الأطراف المعنية، لاسيما المحيط الاجتماعي والاقتصادي؛

- **بناء عروض التكوين:** مايلاحظ في هذا المجال تفاقم عروض التكوين، وإعادة إنتاج برامج التكوينات المفتوحة في النظام الكلاسيكي في قالب نظام (LMD)، هذه العروض في الغالب ثمار لمبادرات شخصية للأساتذة معظمهم لم يتلقى تكوين في الهندسة البيداغوجية (بناء عرض التكوين) من جهة، وأن (70%) من عروض التكوين على مستوى الوطني تمّ إعدادها دون إشراك القطاع الاقتصادي والاجتماعي من جهة أخرى؛

[1] نفس المرجع السابق، ص 35.

- **التأطير البيداغوجي للإصلاح:** أدى التداخل بين صلاحيات المسؤولين البيداغوجين (للميدان والفروع والتخصص) المتكفلون بالتكوين والتأطير ومسؤولي القسم والكلية إلى انسداد في التسيير في كثير من الأحيان، وإبعاد المسؤولين البيداغوجين عن الأهداف التي أنشئت من أجلها مناصبهم؛

- **تناسق التكوينات:** كشفت الحصيلة المعدّة سنة (2013م) عن نقص في المقروئية لعدد غير متحكم فيه من عروض التكوين – أكثر من (4000) في الليسانس ونفس العدد في الماستر- وكذا الشهادات المتوجه لها.

بهدف إحداث تناسق بين المسارات البيداغوجية وأكثر للشهادات الممنوحة تمّ تجنيد أغلب كفاءات القطاع من القاعدة إلى القمة، وعلى الرغم من النتائج المحققة في إحداث تناغم في محتويات برامج التكوين الخاصة بالسنتين الأولى والثانية والثالثة من الليسانس وإعداد مدونة للفروع والتخصصات لمجمل الميادين، لم يتم تطهير الوضعية كاملة ولم يتم تدارك التأخر بصفة نهائية، بسبب نقص في برامج التكوين في الهندسة البيداغوجية لفائدة فرق اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين، وعدم دمج نظام (LMD) إطار سياسة ديناميكية لليقظة تضمن وجاهة مدوّنة الفروع والتخصصات.

- **التكوين في الدكتوراه:** في هذا المجال يمكن الوقوف عند عدد من العوامل كان لها تأثير على مردودية التكوين منها:

- إشكالية نشر المقالات في المجلات العلمية؛
- الصعوبة في عملية تنقل طلبة الدكتوراه داخلياً وخارجياً؛
- قلة التأطير خاصة في بعض مؤسسات التعليم العالي، وكذلك بعض التخصصات[1]؛
- افتقار أغلب مؤسسات التعليم العالي إلى مخابر البحث والكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار؛
- قلة الاتفاقيات الثنائية مع الجامعات الأجنبية من أجل الاحتكاك مع الكفاءات والخبرات.

- **الممارسات البيداغوجية:** لايزال التعليم يطغى عليه أسلوب التلقين وليس المقاربة بالكفاءات كما هو معمول به عالميا[2]؛ حيث يبدي الأستاذ مقاومة للتغيير، كما يسجل ضعف في متابعة الأعمال الشخصية للطّلبة وتقييمها، مما نتج عنه سلوك سلبي لدى الطلبة من خلال الإكتفاء بحضور الدروس في ظل حجم ساعي منخفض نسبياً، حيث إنعكس كل ذلك على نوعية التكوين.

إضافة إلى ماسبق، فإن التقرير التقيمي الذي أعدته الجمعيات الطلابية، قد أشار إلى بعض الإختلالات المرتبطة بالبيداغوجيا، يمكن ذكر منها:[3]

---

[1] حسام الدين غضبان، نجلاء نوبلي، **الدكتوراه (ل.م.د) في الجزائر :بين الواقع و المأمول، "من وجهة نظر طلبة الدكتوراه (ل م د)، الدفعة الأولى لجامعة محمد خيضر بسكرة"**، الملتقى الوطني الأول حول "آفاق الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية"، جامعة الجزائر 1، يومي 23 - 24 /04 /2012 ، ص 89.

[2] حاجي العلجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 35.

[3] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص 25.

- غموض نموذج إدماج طلبة النظام الكلاسيكي في النظام الجديد؛
- عدم تطبيق واحترام النصوص المنظمة للتقييم وتدرج الطلبة؛
- غياب نظام أرصدة موحد على مستوى مؤسسات التعليم العالي، مع مايترتب على ذلك من آثار عقابية ضدّ الطالب في أغلب الأحيان؛
- التزايد المفرط للتعدادات على الصعيد البيداغوجي الذي يؤثر على السير الحسن للأنشطة البيداغوجية، ما ينتج عنه تأخر في تغطية البرامج وإتمامها؛
- التأخر في الدخول الجامعي مما يؤثر على متابعة برنامج السنة الجامعية.

يتبين من خلال العرض السابق أن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر سعت إلى تحسين جودة مخرجاتها .بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل من خلال تبني نظام (LMD) الذي جاء كصورة من صور الإصلاحات التي مست نمط الشهادات وطرق تقييم المعارف والمهارات المكتسبة بصورة تمكن من ضمان تكوين ذو جودة يلبي متطلبات سوق الشغل في شقها التكويني والمهني، وتحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

بالرغم من النتائج المحققة في كم من مجال يبقى تأثيره على مستوى جودة المخرجات محدوداً، إذ لا يزال الطابع النظري والأكاديمي المهيمن على العملية التعليمية، مع تراجع في الجانب التطبيقي نظراً:

- لنقص في المعطيات حول المتطلبات المتوقعة لسوق الشغل في مجال التكوين الأولي المستمر، وعدم المعرفة المتبادلة لانشغالات الطرفين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات سوق الشغل؛

- عدم وجود إطار عام للمهارات واضح مقنن ومحدد بصورة تمكن من تحسين جودة مخرجات نظام التعليم العالي .بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل؛

- إهتمام مؤسسات التعليم العالي بالشهادة أو المؤهل الممنوح دون الاهتمام بتوصيل المعرفة والمهارات للخريجين.

**خلاصة الفصل**

بناءاً على ما سبق تناوله في هذا الفصل يتبين أن، التعليم العالي والجامعي وما يتصف به من خصائص تنظيمية وأهداف ومهام توجيهية مختلفة قديم قدم الحضارات الإنسانية، نشأ وترعرع في أحضان الحضارات وتقدم وازدهر بازدهار الأمم والبلدان وبفعل الحضارات والتمدن الذي عرفته البشرية عبر العصور.

شهدة التعليم العالي في الجزائر إنطلاقة مبكرة مقارناة بالدول العربية، حيث تعد الجامعة الجزائرية من بين أقدم الجامعات في الوطن العربي ويعود تاريخها إلى سنة (1877م)، كما أنها شهدت تطورًا كبيرة على مستوى العدد الكمي للجامعات والمعاهد والمدارس العليا، والأعداد المتزايدة من الطلبة المسجلين والمتخرجين والأساتذة المؤطرين، على الرغم من كونها مؤسسة جامعية لا يزيد عمرها عن خمسة عقود.

لازال تواجه مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في الوقت الحاضر عدة تحديات لم تكن معهودة حتى وقت قريب، فبعد أن كان دور الجامعة الأساسي الذي أنشأت من أجله هو نشر المعرفة والعلم بالإضافة إلى الإعداد والبحث العلمي وتقديم ما هو صالح للمجتمع وما ييسر لهم سبل حياتهم، هذا الوضع لم يبقى على حاله خاصة مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي الذي يشهد تحولات ومستجداتخاصة في ظل العو لم،ة الزيادة السكانية، تغيير تقنيات الاتصالات والمعلومات، تغيير حاجات سوق الشغل ... .

في ظل هذه التحولات قام المسؤولون على هذا القطاع بعدة إصلاحات أهمها تبني نظام (LMD) والذي يرمي إلى توفير اندماج أفضل لمؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وضمان التكوين النوعي للكم الهائل من عدد الطلبة المقبلين على الدراسات العليا، وكذا الحاق مؤسسات التعليم العالي بركب الجامعات في الدول المتقدمة ومسيرتها للتطورات الحالية والمستقبلية في العالم.

رغم ذلك لا تزال تعاني من مشكلات عديدة والتي تؤثر حتما على جودة مخرجاتها، مما يستدعي منها إعتماد نظام إدارة الجودة الشاملة كمدخل يتجاوب مع تطور القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، ويلبي احتياجاتها المتزايدة كما ونوعا، أما عن سياسة دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل والمقاربة التي تمّ إعتمادها في ذلك سيتمّ تحليلها في الفصل الموالي.

III

## الفصـــل الثالث

# دراسة تحليلية لسياسة دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل بالجزائر

## تمهـــــيد

يتكون اقتصاد كل مجتمع من مجموعة أسواق مكملة لبعضها البعض، ومن بين هذه الأسواق سوق الشغل، والذي يعتبر أهم الأسواق بصفته المحرك الأساسي للعملية الإنتاجية، ظل سوق الشغل محل اهتمام مختلف المنظرين الاقتصاديين، قصد فهم آليات عمله ومن ثم تحقيق استغلال أمثل للموارد البشرية، باعتبارها عامل إنتاج أساسي.

شرعت الجزائر في تنفيذ برنامج التصحيح الهيكلي والتحرير الاقتصادي، بعد الأزمة الإقتصادية الحادة التي عاشتها خلال النصف الثاني للثمانينيات والتي أتسمت بتراجع كبير في حجم الاستثمارات وإنخفاض أسعار النفط، إذ أدى ذلك إلى بروز إختلالات كبيرة في سوق الشغل بحيث تقلصت فرص الشغل المتاحة بدرجة كبيرة في نفس الوقت الذي سجل فيه تزايد أكبر لطالبي العمل بوتيرة تفوق نمو العرض، وهو ما يعني ارتفاع مستويات البطالة، خاصة منها بطالة خريجي التعليم العالي، وعليه باتت سياسة التشغيل في الجزائر تشكل الانشغال الأول لدى السلطات العمومية.

انتهجت الدولة الجزائرية العديد من الإجراءات والسياسات في سبيل خفض معدلات بطالة حاملي الشهادات العليا، فمنذ سنة (1998م) استحدثت الحكومة لفئة حاملي الشهادات العليا عقود ما قبل التشغيل كآلية لدعم إدماجهم مهنيا وبعد (10 سنوات) تمّ صياغة جهاز آخر لإدماج حاملي الشهادات وذلك من أجل تكوينهم وتحسين معارفهم ودمجهم في سوق الشغل.

يتناول هذا الفصل

- **دراسة تحليلية لسوق الشغل في الجزائر:** قبل دراسة حالة سوق الشغل في الجزائر يتمّ في هذ المبحث تناول المفاهيم الأساسية المرتبطة بسوق الشغل والعوامل المؤثرة فيه؛
- **سياسة التشغيل في الجزائر (عرض وتقييم):** يعنى هذا المبحث بتوضيح الجوانب النظرية المتعلقة بسياسة التشغيل، وعرض للبرامج والأجهزة المعتمدة في الجزائر بخصوص التشغيل، ثم دراسة تقييمية لهذه البرامج والأجهزة؛
- **مخرجات التعليم العالي بين التشغيل والبطالة:** خصص هذا المبحث إلى دراسة البطالة في وسط خريجي التعليم العالي، ثمّ تحليل برامج وأجهزة دمج وتشغيل خريجي التعليم العالي في الجزائر وتقييمها.

## 1.III. دراسة تحليلية لسوق الشغل في الجزائر

لقد شهدت الجزائر في الآونة الأخيرة مجموعة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية نتجت عن التقدم العلمي والتكنولوجي في مختلف الميادين، مما أثر على هيكل العمالة في سوق الشغل؛

قبل دراسة وتحليل واقع سوق الشغل في الجزائر بشكل دقيق ومفصّل سيتم التطرق إلى الجوانب النظرية لهذا السوق والعوامل المؤثرة فية.

### 1.1.III. مفاهيم أساسية لسوق الشغل

حظي سوق الشغل باهتمام كبير منذ القدم من طرف علماء الاقتصاد ومنظري الفكر الاقتصادي، كما تعمقت الدراسات الأبحاث في الدول المتقدمة لمحاولة إيجاد التوازن في هذا السوق (محاولة التخفيض من البطالة) والذي تعتبر حالة عرضية حسب النظريات الاقتصادية.

#### 1.1.1.III. مفهوم سوق الشغل

تعددت محاولات الباحثين والدارسين في العلوم الاقتصادية والإدارية لوضع تعريف واضح لسوق الشغل، وتحديد خصائصه وأهميته، نظرياً سوق الشغل هو عبارة عن سوق غير حسّي حيث يبحث فيه العمّال- كمنتجين لسلعة تسمى مهارات - عن عمل، بينما يبحث أرباب العمل- كمستهلكين لنوع معين من هذه السلعة - عن عمّال لديهم رغبة في بيع مهاراتهم من خلال العمل، والاتفاق الذي يحدّد أسعار هذه السلع يخضع لعرض وطلب هذه السوق ويسمى أجوراً وشروط الاستخدام.

يعرّف المكتب الدولي للعمل (BIT) سوق الشغل أنه « الميدان الذي يوائم بين العاملين والوظائف، حيث يجري تبادل العمل مقابل أجر أو يقايض عينياً، فيما تشكل القوى العاملة الزاد الحيوي الذي يمدّ السوق بالعاملين، وسوق الشغل يعد الإطار الذي تتشكّل فيه القوى العاملة، أو هو المحيط الذي تسبح فيه القوى العاملة، لكن القوى العاملة تتأثر بالضرورة باتجاهات سوق الشغل (مثل العولمة وتنامي السمة غير المنظمة في العمل)، ولا يتسم سوق الشغل ومؤسساته بالحياد، بل يعكس علاقات القوة في الإقتصاد والمجتمع عموما » [1]

يمكن أيضا تعريف سوق الشغل بأنه المكان يتحدد بوضع حدود جغرافية معينة، ويتقابل فيه كلٌّ من العرض والطلب مثل سوق الشغل المحلي والإقليمي والعالمي، وجانب العرض يتمثل في المهارات اللازمة والمتاحة من قبل الخريجين، أما جانب الطلب فهو عدد المؤسسات التي تطلب عددا من الخريجين بمهارات وقدرات معينة.

يمكن تعريفه بأنه المكان الذي تصب فيه مخرجات العملية التعليمية، ويحدد مدى قدرة مخرجات التعليم على تلبية احتياجات القطاع الخاص بوصفه واحدًا من مجالات توظيف الخريجين[2].

---

[1] International Labour Organization, Regional Office for Arab States, Center of Arab Women for Training and Research, Gender, employment and the informal economy, Glossary of terms, ILO Publication, Geneva, 2009, P 49.

[2] Schultz, P. **Labor Market: Issues, Evidence and Prospects**, Economic Growth Center, Yale University, 1999, P 16.

تتم دراسة سوق الشغل من جوانبه كافة الفنية والإدارية والتنظيمية لغرض تحديد احتياجات عملية التنمية الحالية والمستقبلية للكفاءات المؤهلة من خريجي نظام التعليم العالي، وتحليل المؤشرات ذات العلاقة بعملية التأهيل، وإعداد خريجين على درجة عالية من الملاءمة لممارسة مهام الأعمال التي ستوكل إليهم مستقبًلا.

## 2.1.1.III. خصائص سوق الشغل

أهم ما يميز سوق الشغل عن غيره من الأسواق مايلي:[1]

* تختلف سوق الشغل عن سوق المنتجات الأخرى في أنها محكومة بلوائح مرتبطة بحقوق الإنسان؛
* إن سوق الشغل اليوم مفهومه فضفاض تتداخل فيه الجهات المستفيدة وتتعدد فيه جوانب الجودة الأكاديمية ( المعرفية، والمهارية، والسلوكية)، وتحكمه المحلية، والإقليمية، والعالمية في المنافسة مما يجعل عملية المطابقة شاقة ودائمة؛
* إن سوق الشغل متغير بصورة مستمرة وسريعة بتغير الاحتياجات وفق متغيرات الحياة ومطالبها، وتطور الإمكانات والوسائل والتقنيات مما يقتضي المواكبة المستمرة؛
* التصاق خدمة الشغل بالعامل (الجانب الإنساني)؛
* عدم إمكان تخزين سلعة العمل؛
* اختلاف قدرة أصحاب جانبي العرض والطلب التفاوضية بل واختلاف سبب وجودهما في السوق، وضرورات التدخل فيها ومستوياته وآثار مثل هذا التدخل؛
* عدم وجود أجر واحد للسوق مقابل الأعمال المتشابهة، أى غياب المنافسة الكاملة؛
* سهولة التمييز بين خدمات العمل حتى ولو تشابهت سواء لأسباب عنصرية كالجنس واللون والدين أو لأسباب إختلاف السن والثقافة[2].

تسعي البلدان لتوفير توازن في سوق الشغل ليس فقط بالمعنى الاقتصادي الكلي بل من ناحية مواءمة كل من العرض والطلب من حيث الكم والنوع (الاختصاص ومستويات المهارة) والزمان والمكان إعتمادا على تخطيط القوى العاملة من خلال دراسة المرتكزات الأساسية لسوق الشغل.

## 3.1.1.III. المرتكزات الأساسية لسوق الشغل

سوق الشغل كأي سوق آخر يتطلب توافر عنصري الطلب والعرض حتى يصبح سوقا بالمعنى الاقتصادي، وعليه يتمّ دراسة كل من العرض الحالى ومحدداته واتجاهاته والطلب الحالى ومحدداته واتجاهاته بغية الوصول لتحقيق التوازن فية.

---

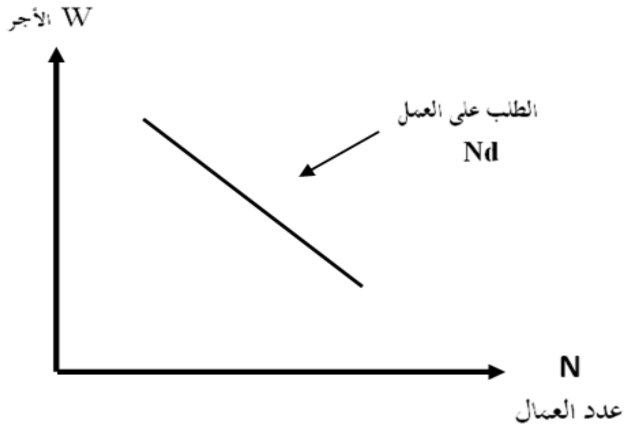
[1] عمر أحمد سعيد، **جودة المخرجات الأكاديمية ومُلاءمتها لسوق العمل**، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي في التعليم"، القرية الذكية، القاهرة مصر، يومي 2 – 09/3/ 2012، ص 112.

2 نعمة الله نجيب إبراهيم، **نظرية اقتصاد العمل**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2002، ص 11.

❖ **الطلب على العمل:** هو أحد جانبي سوق الشغل، حيث يشتري أو يستأجر رب العمل خدمات العمل من السوق مقابل ما يدفعه من أجر للعامل ويتميز الطلب عن العمل بأنه طلب مشتق، أي رب العمل لايطلب من أجل استهلاكه بل من أجل الاستفادة منه في إنتاج سلع وخدمات أخرى تدر عليه ربما أضعاف ما أنفقه في الحصول عليه.

إذن الطلب على العمل هو عبارة عن كمية الجهود البشرية المطلوبة من قبل أصحاب (ارباب) العمل مقابل اجر معين[1]، وتأخذ دالة الطلب على العمل الشكل التالي:

**الشكل رقم (III - 1): منحنى الطلب على العمل**




**المصدر:** Gilbert. A. F, "**Introduction à la macro-économie contemporaine**", Economica, (2005), Paris, p 96.

ينحدر منحنى طلب السوق إلى الأسفل كدالة الأجر الحقيقي، فعندما ينخفض الأجر الحقيقي يزداد عدد العاملين المطلوب من قبل المؤسسة القائمة، كما يرتبط الطلب على العديد من العوامل التي لها تأثير فعلي في الطلب على العمل غير الأجور التي تبقى المحدد الرئيسي والفعلي للطلب على سوق الشغل نذكر أهمها:[2]

- معدل النمو الاقتصادي: فالنمو الاقتصادي هو الزيادة في الدخل الوطني أو الناتج المحلي، فكلما ارتفع معدل النمو الاقتصادي كلما ازداد الطلب على العمل والعكس صحيح؛
- الاستثمار: يزداد الطلب على العمل كلما ازداد حجم الاستثمارات، حيث أن زيادة الاستثمار تؤدي إلى زيادة الإنتاج أي زيادة معدل النمو الاقتصادي وبالتالي زيادة الطلب على الأيدي العاملة؛
- التطور التكنولوجي: إن التطور التكنولوجي يمكن أن يؤثر سلبا أو إيجابا على الطلب على الأيدي العاملة، فإذا كان التطور التكنولوجي يؤدي إلى استخدام تكنولوجيا كثيفة لرأس المال في العملية الإنتاجية فهذا يؤدي إلى إحلال عنصر رأس المال الآلة محل عنصر العمل في العملية الإنتاجية، وبالتالي ينخفض الطلب على العمل، وإذا كان التطور التكنولوجي من النوع كثيف العمل فإنه يؤدي إلى زيادة الطلب على العمل؛

[1] محمد طاقة و آخرون، **اقتصاديات العمل**، ط1، إثراء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 49.
[2] مدحت القريشي، **اقتصاديات العمل**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007، ص 54.

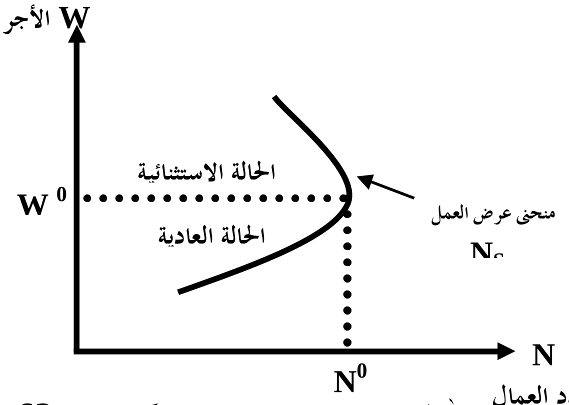
- التقاعد: يؤدي تقاعد العاملين عن العمل إلى إيجاد مناصب شاغرة يجب ملؤها الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الطلب على العمل بقدر عدد المتقاعدين؛

- القوانين والأنظمة: هناك بعض القوانين التي تلزم أصحاب العمل بتوظيف عدد معين من القوى العاملة من فئات معينة مثل أشخاص من أعراق معينة أو مناطق جغرافية معينة، لذلك فإن الطلب على العمل من هذه الفئات قد يزداد وفق القوانين والأنظمة الصادرة.

❖ **عرض العمل:** هو أحد جانبي سوق الشغل، ويعرض العامل خدماته (سلعة العمل) في السوق مقابل أجر يعتبره كاف لتخلي عن سلعة (الفراغ) أي أن العامل يوازن بين المنفعة التي يحصل عليها واستعمال وقت فراغه وبين المنفعة (المنافع) التي يحصل عليها من الأجر الذي يتقاضاه نتيجة التخلي عن جزء كبر أو صغر من وقته للعمل السوقي المأجور، وعرض العمل الفائض في السوق يعني البطالة.

إذن عرض العمل يعبر عن عدد الأيدي العاملة المتمثلة بالجهد المعروض فعلاً أو المستعد للعمل خـــلال فترة زمنية معينة، وهو يمثل ذلك الجزء من المجموع الكلي للسكان الذين تقع أعمارهم مـــا بـــين ( 15- 65 سنة)، ويسمى بالسكان الفعال أو القوة البشرية[1]، ويكون منحنى عرض العمل وفقا للشكل التالي:

**الشكل رقم (III - 2): منحنى عرض العمل**




**المصدر:** نعمة الله نجيب إبراهيم، **مرجع سبق ذكره**، ص 62.

يتضح من الشكل أن منحنى عرض العمل موجب الميل في الحالية العادية ينحدر من الأسفل إلى الأعلى نحو اليمين، عاكساً بذلك العلاقة الطردية بين كمية العمل والأجر، حتى بلوغه مستوى الأجر ($^{0}W$) لينعكس ميل المنحنى من الأسفل إلى الأعلى نحو اليسار، لتصبح بذلك العلاقة عكسية، بسبب تفضيل العمال الراحة عن العمل.

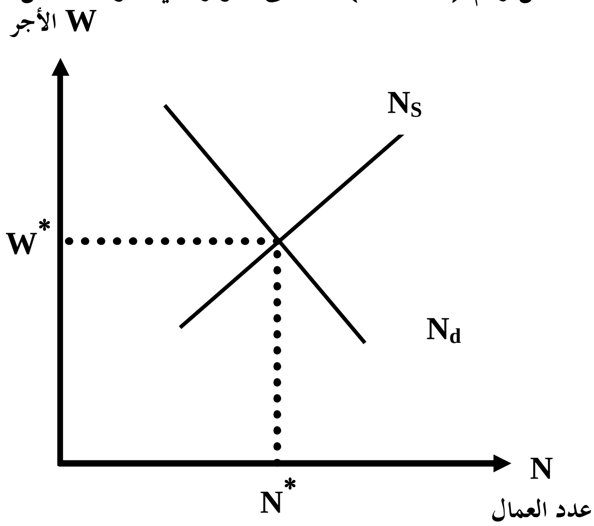
يرتبط عرض العمل بعوامل عديدة أهمها مستويات الأجور الحقيقية، تكلفة الفرصة، والتقنية، والطلب على المنَتج، وأسعار المنَتج[2]، فظروف العمل وطبيعته وعدد الساعات الأسبوعية للعمل وطلب العامل نفسه لوقت فراغ، كلها عوامل تدخل في تحديد ظروف عرض العمل إلى جانب عامل الأجور والتكاليف.

[1] محمد طاقة وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 47.

[2] ناصر جاسم الصانع، محمد عدنان وديع، **التعليم وسوق العمل في الأقطار العربية**، الناشر المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2003، ص 16.

❖ **المستوى التوازني للعمالة:** يتحدد التوازن في سوق الشغل عند تقاطع منحنى العرض مع منحنى الطلب على العمل، ويكون ذلك وفقا للشكل التالي:

**الشكل رقم (III - 3): منحنى التوازن في سوق الشغل**




**المصدر:** Gilbert. A. F, **Op, cit,** 2005, p 103.

يتحدد حجم العمل المستخدم في السوق عند نقطة توازن كمية العمل المطلوب والعرض والأجر الذي يرافق تلك الكمية (**N***)[1]، ومن المفترض في سوق متوازنة أن تعيد تصحيح نفسها إذا اختل بعض من جوانبها (زيادة/العرض أو الطلب أو نقصان أحدهما)، فزيادة العرض أو نقصان الطلب يؤدي إلى نقصان الأجور والعكس صحيح، كما يمنع تحقيق التوازن جوانب غير خاضعاً لميكانيزمات السوق، ويتمّثل ذلك في تشريعات العمل وَتدخُّل نقابات العمال، وتكلفة تكوين رأس المال[2].

تبقى الإشارة إلى أن دراسة سوق الشغل دراسة علمية تؤدي إلى تحقيق العديد من الأهداف من أهمها:

* مساعدة الطلاب على تعلم المعارف والمهارات التي تؤهلهم للحصول على العمل في المستقبل القريب؛
* إعطاء الطلاب المعارف والمهارات المتصلة بالعمل مباشرة وهذا يشجعهم على التعلم الذاتي؛
* مواجهة التغيرات التي تحدث في النظم الاقتصادية والاجتماعية نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في مختلف الميادين، والتي تحتاج إلى إعداد خاص؛
* مساعدة المدرسين على ربط دروسهم ومواده التعليمية بخبرات مواقع العمل الفعلية، وكثرة الربط هذه َتعني أن هذه البرامج ستكون أكثر نجاحاً؛
* زيادة الاتصال بين المدرسين وقطاعات الإنتاج والخدمات يؤدي بدوره إلى تغذية راجعة تفيد في تطوير البرامج الدراسية لتتلاءم مع متطلبات العمل.

---

[1] Gilbert. A. F, **Op, cit,** 2005, p 102.

[2] العنزي عوض، **عزوف العمالة الوطنية عن العمل في القطاع الخاص وبعض المهن الحرفية**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 69، ديسمبر 2000، ص 118.

### III.2.1. العوامل المؤثرة في سوق الشغل

يتأثر سوق الشغل بكل ما يحيط به من عوامل تصب أساساً في العرض والطلب على اليد العاملة، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

#### III.1.2.1. العامل الجغرافي

يقصد به رسم الحدود الإقليمية لسوق الشغل مثل (مقر سكن العامل، موقع المؤسسات العارضة للشغل، مسألة التكفل بالإيواء...)، أى المكان الذي تتواجد فيه القوى العاملة، قد تؤثر بعد المسافة بين مركز العمل وبين المكان الذي يقطن فيه العمال إلى صعوبة توظيف الأيدي العاملة خارج هذه الحدود، إما نتيجة لانعدام شبكات الاتصال والمواصلات، أولإرتفاع تكاليف النقل.

كذلك مشاكل تتمثل في عدم وجود العمران والمرافق الاجتماعية القريبة من مراكز الشغل مما يعيق الباحثين عن العمل على مغادرة أماكن إقامتهم، وبالتالي كان لزاما على المؤسسات إيجاد حلول لهذه المشاكل من خلال توفير سكنات ومباني ومراكز صحية ومدارس قرب هذه المؤسسات، لتوزيع أحسن لليد العاملة[1].

#### III.2.2.1. العامل الديمغرافي

يتأثر سوق الشغل بشكل كبير بالنمو الديمغرافي لكونه يحدد حجم وكمية اليد العاملة العارضة لقوة العمل، ويشكل السكان مخزونا ًأساسياً تلجأ إليه المؤسسات عند الحاجة إليه، وبما أن الزيادة السكانية التي تعرفها الدول خلال كل سنة والحجم الهائل من الفئة الشبابية القادرة على العمل تؤثر على فرص العمل المتاحة أمام كل فرد من أفراد المجتمع[2].

يتعلق الأمر هنا بالفئة النشطة التي وصلت إلى سن العمل والقادرة عليه من (15 سنة حتى 64 سنة)، هذه الفئة لها تأثير مباشر على سوق الشغل ونسبة مهمة منها تشكل القوى العاملة مما يزيد ضغوط العرض على سوق الشغل.

#### III.3.2.1. العامل الاقتصادي

يشهد النظام الإقتصادي معدلات نمو جيدة تنتعش فيها الحركة الإقتصادية، ويرتفع مستوى الناتج، ومنه تزداد العمالة والتوظيف في مختلف القطاعات الإقتصادية، إلا أن هده الحالة من الرخاء قد تتصادم بأزمات اقتصادية تؤدي إلى اختلال في التوزنات الاقتصادية الداخلية والخارجية وبالتالي يعجز الجهاز الاقتصادي على استيعاب كل الأيدي العاملة الحالية والجديدة التي تدخل إلى سوق الشغل، في هذه الحالة تلجأ إلى تطبيق عدة سياسات اقتصادية وذلك من أجل التقليل من حدة البطالة وتفاقمها[3].

---

[1] فضيل عبد الكريم، محمد صالي، **النمو الديموغرافي وخصائص سوق العمل في الجزائر**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 17، شبتمبر 2014، ص 125.

[2] ناصر دادي عدون، عبد الرحمان العايب، **البطالة وإشكالية التشغيل ضمن برنامج التعديل الهيكلي للإقتصاد "من خلال حالة الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 60.

[3] ناصر دادي عدون، عبد الرحمان العايب، **مرجع سبق ذكره**، ص60، بتصرف.

**III.1.2.4. العامل السياسي**

إن القوانين والتشريعات هي التي تجعل كلاً من العمال وأرباب العمل في صف واحد، بحيث تحمي العمال من المنازعات ضد أرباب العمل وذلك لضمان حقوق العمل، وكذلك فهي تعطي امتيازات وتسهيلات لأرباب العمل من أجل الزيادة في خلق مناصب الشغل وذلك بالاستثمارات المتجددة، ولما لهذه القوانين والتشريعات من تأثيرات مباشرة في سوق الشغل، وذلك إما بتغيير العرض أو الطلب على العمل من خلال ماتصدره الدولة مثل:[1]

- وضع تشريعات تمنع المؤسسات من توظيف أشخاص غير مسجلين بمكاتب اليد العاملة وتوظيف الأجانب بصورة غير قانونية؛
- تخصيص منحة من طرف الدولة للأشخاص العاطلين عن العمل مما قد يشجعهم ويجعلهم أكثر حرصاً في البحث عن الوظيفة المناسبة؛
- توسيع وإحداث مشاريع جديدة لامتصاص القوى العاملة العاطلة عن العمل؛
- تشجيع الخواص بالتسهيلات الممكنة من أجل خلق مناصب للشغل.

**III.1.2.5. العامل الإجتماعي والثقافي**

تؤثر العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع، من حيث السلوكيات والعادات، والتقاليد والذهنيات السائدة على مدة العمل مثل تقليص ساعات العمل اليومية، تمديد العطل السنوية، تقليص سن التقاعد...إلخ، مما يجبر المؤسسات على توظيف المزيد من العمال للمحافظة على إستقرار نشاطها والبقاء على نفس المستوى الذي كانت عليه من قبل، هذا الإجراء يرفع من مستوى الطلب على القوى العاملة المتاحة في السوق.

**III.1.2.6. النظام التربوي والتكويني**

تقوم المدارس والمعاهد والجامعات بتأهيل وتكوين الأفراد في مختلف التخصصات لكي تلبي حاجة المؤسسات العارضة لمناصب العمل من اليد العاملة المؤهلة، إلا أن زيادة عدد الخريجين من المدارس والمعاهد والجامعات يؤثر على العرض في القوة العاملة في سوق الشغل من الناحية الكمية والكيفية[2].

**III.1.2.7. التطور التكنولوجي**

تساهم التكنولوجيا في رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة وبتكاليف اقل، لكن هذا قد يكون سبباً في تسريح بعض العمال حيث تحل الآلة محل العامل، مما يؤدي إلى تراكم حجم العرض من القوة العاملة في سوق الشغل، وبموجبها يتغير هيكل الطلب على اليد العامل ويصبح الطلب على قوى عاملة ذات كفاءة ومهارة عالية كالمهندسين، والتقنيين ....إلخ.[3]

[1] فضيل عبد الكريم، محمد صالي، **مرجع سبق ذكره**، ص 8.
[2] ناصر دادي عدون، عبد الرحمان العايب، **مرجع سبق ذكره**، ص 61، بتصرف.
[3] **نفس المرجع**، ص 61، بتصرف.

### 3.1.III. واقع سوق الشغل في الجزائر

بعد التطرق إلى الأدبيات النظرية المرتبطة بسوق الشغل من حيث المفهوم والخصائص التي يمتاز بها والركائز التي يقوم عليها وعرض لأهم العوامل المؤثر في سوق الشغل، سيتم دراسة وضعية سوق الشغل في الجزائر من أجل إبراز اهم الخصائص التي يمتاز بها ومراجعة تطور كل من البطالة والتشغيل إن من حيث حجمهما ومعدلاتهما، أو من حيث هيكل توزيعهما (نوعياً، وعمرياً، وتأهيلياً، وقطاعياً).

### 1.3.1.III. خصائص سوق الشغل في الجزائر

يتميز سوق الشغل في الجزائر بمجموعة من الخصائص، والتي تبلورت أكثر مع الانفتاح على العالم الخارجي ودخول اقتصاد السوق، من أهم هذه الخصائص:

**1.1.3.1.III. تطورالفئة النشطة:** القوى النشطة هي تلك الفئة من السكان التي يمكن الاستفادة منها في النشاط الاقتصادي، وهي جميع السكان الذين تتراوح أعمارهم بين (15 – 64 سنة) سواء كانوا مشغلين فعلاً أم عاطلين عن الشغل، عند تحليل الفئة النشطة في الجزائر يجب الأخذ بعين الإعتبار معدل النمو السكاني ومستوى التطور في هيكل وبنية الإقتصاد ومدى قدرته على توليد فرص عمل لمواجهة الطلب الإضافي في حال إرتفاع هذه الفئة من السكان، الجدول الموالي يبين تطور الفئة النشطة خلال الفترة (2010-2015):

**الجدول رقم (III - 1): تطور عدد السكان والفئة النشطة بالجزائر خلال الفترة (2010- 2015)**

| السنوات | عدد السكان الإجمالي (بالألف) | السكان النشطين | | عدد السكان المشتغلين | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | معدل النشاط (%) | العدد | معدل الشغل (%) |
| 2010 | **35 978** | **10 812 000** | **41.7** | **9 736 000** | **37.6** |
| 2011 | **36 717** | **10 661 000** | **40.0** | **9 599 000** | **36.0** |
| 2012 | **37 450** | **11 423 000** | **42.0** | **10 170 000** | **37.4** |
| 2013 | **38 300** | **11 964 000** | **43.2** | **10 178 000** | **39.0** |
| 2014 | **39 100** | **11 716 000** | **41.5** | **10 566 000** | **37.5** |
| 2015 | **39 950** | **11 932 000** | **41.8** | **10 594 000** | **37** |

**المصدر:** الديوان الوطني للإحصائيات، **النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة**، (2010- 2015).

يبرز الجدول أعلاه إنتقال الفئة النشطة من (10.82) مليون شخص سنة (2010م) إلى (11.93) مليون شخص سنة (2015م) ويعزى هذا الإرتفاع إلى الأسباب التالية:[1]

- تعزيز دور المرأة في المجتمع وإقتحامها إلى سوق الشغل؛
- آثار عملية النمو السكاني المتواصل الإرتفاع من سنة إلى أخرى؛
- ظاهرة التسرب من الجهاز التربوي؛
- ظهور فئة جديدة من النشطين وهم أصحاب حاملي الشهادات العليا.

بالرغم من صعوبات تقدير الفئة النشطة، إلا أنها تنمو بمعدلات أسرع من معدّل نمو إجمالي عدد السكان وخاصة خلال السنوات الخمس الماضية.

**2.1.3.1.III. بطالة الشباب:** أدى التزايد السكاني في الجزائر إلى حدوث تغيير في التركيبة السكانية، وأهم سمة لهذا التغيير هو صعود فئة الشباب على رأس الهرم السكاني من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن معدلات البطالة وسط الفئة العمرية (16-24) ضلت مستقرة عند معدلات مرتفعة في حدود (29.9%) في سبتمبر من سنة (2015م)[2]، مما نجم عنه نوع من الشعور بالإستبعاد الإجتماعي وفتح أبواب الأنشطة غير الرسمية وغير المشروعة، وإنقطاع الثقة بين المؤسسات وتآكل رأس المال البشري والإجتماعي.

**3.1.3.1.III. تنامي العمل غير الرسمي:** يجمع الكثير من الاقتصادين على تشكل ملامح العمل في القطاع غير الرسمي في الجزائر الذي أصبح أهم منفذ للعديد من الشباب البطال بدءاً من منتصف التسعينيات مع تنفيذ برنامج التصحيح الهيكلي والتحرير الاقتصادي، إذ أدى ذلك إلى غلق العديد من المؤسسات العمومية.

تزامن هذا التحول مع الظروف السياسية والأمنية التي مرت بها البلاد، والتي أدت إلى تراجع الاستثمارات المحلية والأجنبية لتصل بذلك معدلات البطالة إلى حوالى (30%) سنة (2000م)[3]، مما فتح المجال نحو ديناميكية لسوق الشغل غير الرسمي لما يمتاز به من خصائص:

- سوق لايضبطه أي تشريع أو تنظيم قانوني؛
- درجة إستعابه للأشخاص كبيرة إذ ما قورن بالسوق المهيكل؛
- مرونة هذا السوق وسهولة الولوج إليه.

على الرغم من عدم وجود إحصائيات دقيقة لسوق الشغل غير الرسمي فإنه يمثل (45.6%) من إجمالي العمالة في سنة (2010م)[4]، يبقى الإشارة إلى أن هذا القطاع يبقى مصدر قلق بالنسبة للسلطات لأنه يمثل عقبة رئيسية أمام تطور النشاط الاقتصادي.

---

[1] دحماني محمد ادريوش، **إشكالية التشغيل في الجزائر :محاولة تحليل**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم الاقتصادية، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2013، ص 84.

[2] الديوان الوطني للإحصاء، **النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة**، 2015، ص1. على الموقع: http://www.ons.dz، تاريخ الإطلاع 2016/05/10 على الساعة 10:15.

[3] حسين رحيم، سياسات التشغيل: تحليل وتقييم، **مجلة "بحوث اقتصادية عربية"**، القاهرة العدد 62، 2013، ص 133.

[4] دحماني محمد ادريوش، **مرجع سبق ذكره**، ص 206.

**4.1.3.1.III. تنامي قطاع الخدمات:** هيمنة قطاع الخدمات بالمفهوم الواسع الذي يشغل أكثر من نصف اليد العاملة ففي سنة (2015م) بلغ حجم التشغيل في هذا القطاع (61.6 %)[1]مقارنة بباقي القطاعات الأخرى، وهو مايعني توجه الجزائر إلى تبني اقتصاد الخدمات في ظل التحولات الكبيرة نتيجة لتطور التكنولوجي في مجال الإعلام والإتصال، وكذا حاجة القطاعات الأخرى لخدمات جيدة.

**4.1.3.1.III. تطور معدل النشاط لدى الإناث:** هناك تحسن في معدل النشاط لدى اليد العاملة النسوية في الجزائر حيث وصل إلى (18.3%) سنة (2015م) بعد ماكان المعدل (14.9%) سنة (2004م)، إندماج هذه الفئة في سوق الشغل راجع لعدة أسبب أهمها:[2]

- التوسع في تعليم الإناث، فضلا عن تغيّر بعض العادات والتقاليد الاجتماعية بشأن عمل المرأة وخاصة في الريف، مما أدى إلى زيادة عدد الإناث الداخلات إلى سوق الشغل؛
- تحيّز المرأة نحو العمل في بعض القطاعات الاقتصادية كالتعليم والصحة...الخ مما جعل هذه القطاعات متخمة بالعمل النسوي ففي أخر إحصائيات شهر سبتمبر (2015م) نسبة العاملين في القطاع العام لدى الإناث وصل إلى (64.1 %) من إجمالي العمالة النسوية[3].

## 2.3.1.III. هيكل القوة العاملة وتوزيعها في الجزائر

تركز دراسة سوق الشغل أساساً على الفئة النشطة بإعتبارها الفئة التي يمكن الاستفادة منها في النشاط الاقتصادي، حيث تنقسم هذه الفئة إلى قسمين بارزين وهما القوة العاملة المشغلة فعلاً (العمالة)، القوى العاملة غير المشغلة والباحثين عن العمل (البطالين).

**1.2.3.1.III. القوة العاملة المشتغلة:** إن التشخيص الشامل لحجم العمالة وهيكلها على مستوى مختلف القطاعات يعتبر مطلباً أساسياً لتحديد القطاعات التي تعاني من نقص في بعض المهارات والوقوف عليها وكذلك التي تواجه زيادة في العمالة، ومنه يمكن الوقوف على الخصائص الحقيقية للعمالة في الجزائر، وذلك من خلال التصنيفات التالية:

**1.1.2.3.1.III. توزيع القوة العاملة المشتغلة حسب فئات العمر:** يبين توزيع القوة العاملة المشتغلة حسب فئات العمر أي الفئات المستفيدة من فرص العمل، ومن ثم معرفة نوعية العمالة، إن كانت شابة أو غير ذلك، الشكل الموالي يوضح توزيع العمالة حسب فئات العمر لسنة (2014م)

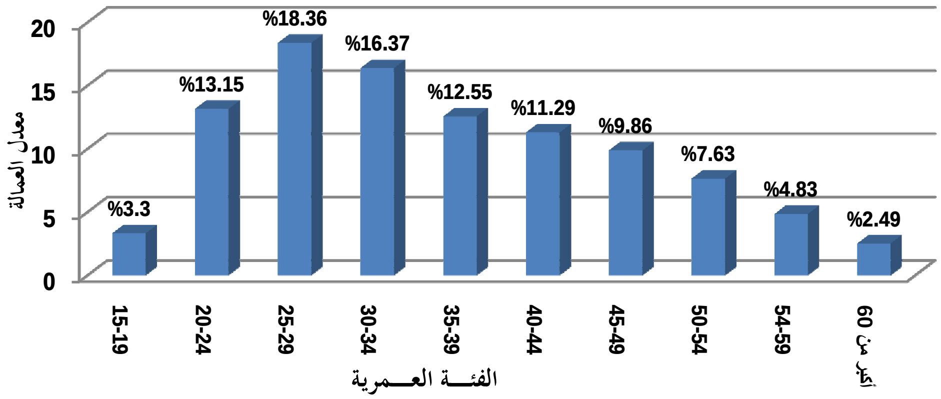
---

[1] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.

[2] صندوق النقد العربي، **التقرير الاقتصادي العربي الموحد، الفصل العاشر**، مشاركة المرأة العربية في سوق العمل الدولية، 2004، ص ص 13- 14.

[3] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.

**الشكل رقم (III - 4): توزيع نسب العمالة حسب فئات العمر لسنة (2014)**




**المصدر**: الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة 2014

يتبين من خلال الشكل أعلاه أن توزيع العمالة حسب فئة العمر، أن أعلى معدل سجلته هذه الفئة توجد ما بين (25- 29 سنة) ثم تأتي بعد ذلك الفئة (30- 34 سنة) وتليها الفئة (20-24 سنة)، هذه النتائج تؤكد على مدى اعتماد العمالة الجزائرية على الفئات الشابة التي لا تتعدى الخامسة والثلاثين من العمر، كما تبين الاهتمام الكبير من قبل الدولة بتشغيل الشباب.

**2.1.2.3.1.III. تطور القوة العاملة المشتغلة حسب النوع الاجتماعي:** عرف عدد النساء العاملات في الجزائر تطورا ملحوظا في السنوات الأخيرة، حيث وصلت نسبة اليد العاملة النسوية إلى (18.3%) من إجمالي المشغلين أي (1.934.000 مليون) مشغلة سنة (2015م)[1]بعد ماكانت النسبة (15.14%) من إجمالي المشغلين أي (1.474 مليون) مشغلة سنة (2010م)، ويعزى ذلك إلى انتشار الوعي وتراجع الأمية وتطور المستوى التعليمي لهذه الفئة خاصة مستوى التعليم العالي.

رغم ذلك تبقى نسبة المشتغلات من النساء في الجزائر من إجمالي المشتغلين ضعيفة جدا مقارنة بنسبة المشتغلين الذكوراليتي وصلت سنة (2015م) إلى (817 %)، كما أن القطاع الحضري ما زال مهيمنا على الريف في توفير مناصب الشغل وخاصة بالنسبة للنساء وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى أن المرأة في الريف متمسكة بالبيت أكثر من مثيلتها في المدينة وكذا فهي أقل تعليما منها[2].

**3.1.2.3.1.III. توزيع القوة العاملة المشتغلة بحسب طبيعة النشاط:** تظهر النتائج حسب الديوان الوطني للإحصاء لسنة (2015م) أن الأجراء يمثلون ما يعادل سبعة مشتغلين من ضمن عشرة (69.8 %)، وترتفع هذه النسبة لدى الإناث لتمس ثمان مشتغلات من ضمن عشرة (78,8 %)، وكذا ارتفاع عدد الأجراء بـــ (134000) مقارنة بالسنة الماضية.

---

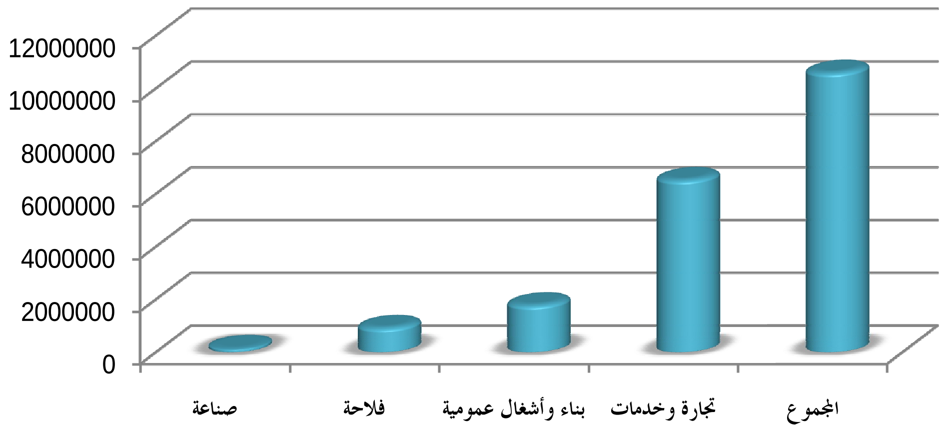
[1] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.

[2] دحماني محمد ادريوش، **مرجع سبق ذكره**، ص 192.

تبين هذه النتائج أن العمل المأجور يشكل النسبة الكبرى من العمالة الكلية، من جهة أخرى يأتي العمل الحرّ في المرتبة الثانية بعد العمل المأجور حيث تمّ تسجيل ارتفاع في حجم المستخدمين وأصحاب المهن الحرة إلى (231000) مقارنة مقارنة بسبتمبر (2014م) الذي بلغ (306000)، وهذه الزيادة تعكس صعوبة إيجاد مناصب العمل المأجورة وبالتالي اعتماد العاطلين على المبادرات الشخصية في إيجاد منصب شغل ملائم و يعتبر العمل للحساب الخاص أحد الحلول الناجعة للتخفيف من حدة مشكلة البطالة خاصة في الدول النامية، بينما شهدت فئة المساعدين العائلين تراجعا بلغ (10000)[1].

**4.1.2.3.1.III. توزيع القوة العاملة المشتغلة حسب القطاعات الاقتصادية:** إن دراسة التوزيع القطاعي للعمالة يعد من الأمور الهامة في دراسة مسار وتوجيهات التنمية الاقتصادية وانعكاساها على مساهمة القطاعات الاقتصادية في عملية التنمية، الشكل الموالي يبين توزيع العمالة بين القطاعات لسنة (2015م):

**الشكل رقم (III - 5): توزيع العمالة بين القطاعات لسنة (2015)**




**المصدر**: الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة 2015

يبين الشكل أعلاه أن القطاع الثالث، أي قطاع التجارة والخدمات، هو الأكثر استقطاباً للعمالة فقد وصلت نسبة اليد العاملة المشغلة فيه إلى (61.6 %) أكثر من نصف الطبقة المشغلة سنة (2015م)، ولكن يجب التنبيه إلى أن قطاع النقل ثم الاتصالات هما المبرران لهذا الاستقطاب، بينما لا تزال السياحة تعاني من التدهور[2].

يليه قطاع البناء والأشغال العمومية، فقد أصبحت الجزائر منذ سنة (2001م) بمثابة ورشة كبيرة، من خلال تشييد البنى التحتية أو في مجال البناء ففي شهر سبتمبر من سنة (2015م) وصلت نسبة اليد العاملة في هذا القطاع إلى (16.8 %)؛ أما قطاع الصناعة الذي يعد أهم القطاعات المحركة لعجلة التنمية في الإقتصاد، يشهد حالة من الركود ولم يرتقى إلى مستوى قطاع الخدمات، بحيث يشغل (13 %) من اليد العاملة سنة (2015م) وهو ما يدل على ضعف الجاذبية في هذا القطاع وتناقص نموه.

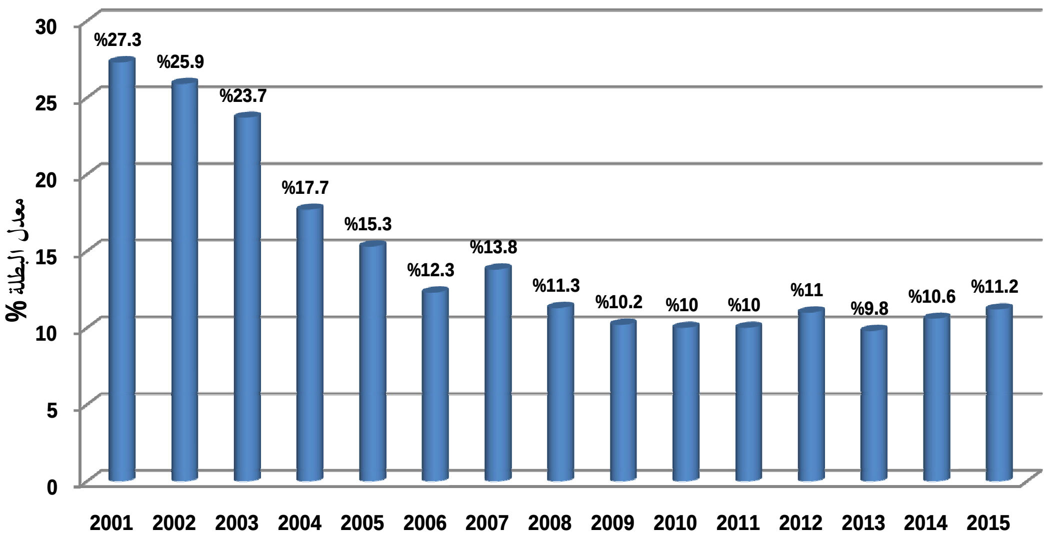
[1] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.
[2] حسين رحيم، **مرجع سبق ذكره**، ص 136.

يبقى حجم العمالة في القطاع الفلاحي ضعيفاً مقارنة مع بقية القطاعات الأخرى وأغلب العمال في هذا القطاع مؤقتون ويتأثرون بالتقلبات التي يشهدها القطاع من سنة لأخرى وهذا ما يفسر بأن سياسات الدولة في تطوير ودعم القطاع مازالت لم تحقق الفعالية الكافية للنهوض به، حيث تمثل نسبة العمالة في هذا (8.7 %) في سبتمبر (2015م)[1].

**III.1.3.2.2. القوى العاملة غير المشتغلة (البطالين):** لغرض تمييز الفئة غير النشطة (البطالين) ومعرفة إتجاهها العام، وتمركزها إما من جهة الفئة أو النوع يتوجب دراستها من خلال العناصر الموالية:

**III.1.3.2.2.1. الاتجاه العام للبطالة:** شهدت الجزائر خلال السنوات الأخيرة انخفاض معدّلات البطالة بفضل عدة عوامل أهمها ارتفاع مداخيل الجزائر من عائدات صادرات المحروقات بسبب ارتفاع أسعار النفط في السوق العالمية، هذا التحسّن في الوضعية المالية الخارجية سمح بتحسين مؤشرات سوق الشغل وخاصة معدّلات البطالة التي تراجعت وفق الإحصائيات الرسمية المبينة في الشكل الموالي:

**الشكل رقم (III - 6): تطورمعدل البطالة (2001- 2015)**




**المصدر:** الديوان الوطني للإحصائيات، النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة (2001- 2015).

يبين الشكل أعلاه أن معدل البطالة كان مرتفعاً في سنة (2001م) حيث وصل إلى حوالي (27.3 %) ليبدأ بعدها في التنازل إلى أن بلغ معدل (11.2 %) سنة (2015م)، أي (1733000 مليون) على المستوى الوطني، ويرجع هذا التنازل إلى مجموعة من العوامل أهمها:[2]

- التحسن النسبي في مناخ الاستثمار بعد أزمة التسعينيات الأمنية، مع ما رافق ذلك من إجراءات تحفيزية لدعم الاستثمار؛

[1] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.
[2] حسين رحيم، **مرجع سبق ذكره**، ص 134.

- تكثيف التدابير المتعلقة بدعم التشغيل، وخاصة دعم تشغيل الشباب، سواء ما تعلق منها بإنشاء المؤسسات الصغيرة والمصغرة، أو ما تعلق بدعم العمل المأجور؛
- اعتماد برنامج الإنعاش الاقتصادي من طرف الدولة منذ (2001م)، والذي تمّ تطبيقه في شكل مخططات تنموية؛
- الدور الكبير الذي لعبته الطفرة النفطية منذ سنة (2000م) في صياغة وبعث برنامجي الإنعاش ودعم النمو الاقتصاديين.

بخصوص البطالة وسط الشباب ارتفع عدد العاطلين عن العمل بين عامي (2013 و2014)، (809000 إلى 834000 شخصا)، على التوالي،* وأما من حيث هيكل توزيع البطالة وفق الإحصائيات الرسمية لسنة (2015م) يمكن تسجيل تباينات معتبرة.

**III .2.2.2.3.1. حسب النوع**: فإن نسبة البطالة في شهر سبتمبر من سنة (2015م) لدى الذكور تقدر بـــ (9.9 %) و(16.6%) لدى الإناث بالرغم من أن النساء يشكلن قرابة نصف المجتمع في الجزائر (49.53 % سنة 2010م) يعود هذا التباين في نسبة البطالة بين الإناث والذكور إلى أن المرأة لها وظيفة إجتماعية في تدابير المنزل وتربية الأولاد كما أن المجتمع ينظر إلى عمل المرأة بتحفظ.

**4.2.2.3.1.III. المستوى التعليمي**: أما من حيث مستوى التعليم فنجد أن أصحاب الشهادات والجامعيين هم الفئة الأكثر عرضة للبطالة حيث تظهر النتائج أن (23.3 %) حائزين على شهادة من معاهد التكوين المهني من إجمالي هذه الفئة، أما أصحاب الشهادات الجامعية والمعاهد العليا فيمثلون (21 %) من إجمالي هذه الشريحة،* يدل هذا الوضع على خلل واضح في هيكل الاقتصاد، والذي عجز عن استيعاب المؤهلات والكفاءات، وهو ما يعني أنه اقتصاد غير قائم على رأس المال البشري.

**3.2.2.3.1.III. الفئة العمرية**: أضحت البطالة ما بين فئة الشباب تعد الصفة الغالبة إذ بلغت سنة (2015م) لدى الفئة البالغة مابين (16 و24 سنة) (29.9 %)[1]، أى ما يعادل شاب من ضمن أربعة، بينما تبلغ هه النسبة (7.5 %) لدى البالغين (25 سنة) فأكثر حسب إحصائيات (ONS) لسنة (2012م)، يعزى ذلك إلى نمو كتلة اليد العاملة النشطة (الطلب) أكبر من نمو كتلة العمل المعروض، وهو ما يرتبط بنموالاقتصاد وضآلة حجم الاستثمارات، مع العلم أن المقبلين على العمل هم من فئة الشباب، ومنهم حملة الشهادات.

لمواجهة الاختلالات الموجودة في سوق الشغل، أنشأت السلطات العمومية في الجزائر أجهزة جديدة ومتنوعة بغرض إدماج البطالين في سوق الشغل، من خلال نشاط منظم للشخص العاطل عن العمل، يكسبه وضعاً اجتماعياً ومالياً.

---

* أنظر الملحق رقم (01)

* أنظر الملحق رقم (02)

[1] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.

## 2.III. سياسة التشغيل في الجزائر... (عرض وتقييم)

قبل عرض وتقييم برامج وأجهزة التشغيل التي أنشأتها السلطات الجزائرية لتفعيل سوق الشغل ومعالجة البطالة، سيتطرق هذا المبحث إلى الجوانب الأدبية لسياسة التشغيل من حيث المفهوم والأهمية ثمّ انواع سياسات التشغيل.

### 1.2.III. مدخل نظري لسياسة التشغيل

تعد سياسات التشغيل الدعامة الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي دولة، ذلك أن البعد المادي يستلزم تحقيقه وجود العنصر البشري من خلال توفير مكانيزمات قادرة على إحداث توازن العرض والطلب في مجال التشغيل.

#### 1.1.2.III. مفهوم سياسة التشغيل

تدل سياسة التشغيل على مختلف التدابير والآليات التي تعتمدها الحكومات في سبيل استحداث مناصب شغل بشتى أنماطها خلال فترة محددة، ويرتبط مضمونها والآليات التي تقوم عليها في الغالب على طبيعة تحليل البطالة.

تعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) سياسة التشغيل "هي مجمل الوسائل المعتمدة من أجل إعطاء الحق في العمل لكل إنسان وكذا تكييف اليد العاملة مع احتياجات الإنتاج"[1].

تشكل سياسة التشغيل منظومة من الإجراءات النوعية والتي موضوعها سوق الشغل، وتؤثر هذه الإجراءات على جهة الطلب والجزء الآخر على جهة العرض، كما يكون التأثير على الجهتين معا.

يمكن تعريفها كذلك على أنها "السياسة التي تهدف إلى تحقيق العمالة الكاملة وتنمية فرص العمل نموا متناسقاً في مختلف الصناعات والمناطق"[2]، وفي ذات السياق يوجد نمطان من سياسات التشغيل هما:

- ❖ **سياسة التشغيل المحفزة (النشيطة):** تهدف هذه السياسة إلى مجابهة البطالة وندرة فرص العمل حيث تسعى إلى إيجاد فرص أو مواطن عمل جديدة وإلى تطوير مهارات وقدرات القوى العاملة وتحسين فرص العمل المتاحة؛

- ❖ **سياسات عمالة وقائية (غير نشطة):** تهدف إلى الحد من الآثار الناجمة عن البطالة وإعادة التكييف الاقتصادي والهيكلة، وتكييف التكوين المهني قصد مواءمة التأهيل لمتطلبات سوق الشغل والاقتصاد، وإتخاذ الإجراءات الوقائية أو الاستباقية تجنبا لفقدان مناصب العمل أو اختلال توافق عروض وطلبات العمل.

#### 2.1.2.III. أهداف سياسة التشغيل وأنواعها

يمكن حصر أهم الأهداف الأساسية لسياسة التشغيل في مايلي:

---

[1] عبد الرزاق مولاي لخضر، **تقييم أداء سياسات الشغل في الجزائر"2000-2011"**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، عدد 10، 2012، ص 193.

[2] زكي بدوي، **- معجم مصطلحات العلوم الإدارية " إنكليزي، فرنسي، عربي -"** ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1994، ص 178.

- العمل على تصحيح الإختلالات الواقعة في سوق الشغل، وتوفير الشروط المناسبة للتقريب بين حجم عرض العمل وحجم الطلب عليه من أجل إيجاد التوازن بين العرض والطلب في مجال التشغيل؛
- تنمية روح المقاولة لاسيما لدى الشباب[1]؛
- تكييف الطالب على التشغيل وبالتالي المؤهلات مع متطلبات سوق الشغل، لإيجاد التوافق بين مخرجات التكوين وسوق الشغل؛
- توفير فرص العمل لكل فرد من أفراد القوة العاملة المتاحة الراغبة في العمل من أجل الكسب؛
- العمل على استقرار العمل، ويقصد به دوام استخدام العامل في عمله وتقليص التغيرات التي تحدث إلى أدنى حد ممكن عن طريق حماية العامل من الفعل التعسفي[2]؛
- تنظيم أساليب ومواعيد إدخال التحسينات التقنية بحيث لا تؤثر على القوى العاملة بعد تعيينها؛
- تكوين وإعداد القوى العاملة لتحقيق تأهيل مهني ومهارة عالية لأداء أفضل؛
- تنظيم علاقات العمل من خلال الإطار القانوني والتشريعي الذي تحدده مراسيم وتشريعات العمل لكل دولة.

يمكن القول أن سياسة التشغيل تتمحور حول هدفين أساسيين هما رفع عدد مناصب الشغل تكون أكثر إنتاجية، مما يحقق زيادة في مداخيل المجموعات المحرومة واستخدام أكفأ لقدرات العمال، وكذا إشراك كل فرد في الحياة الاقتصادية للمجتمع.

**3.1.2.III. أنواع سياسة التشغيل**

هناك إختلاف في تحديد أنجع السياسات لمكافحة البطالة حيث يركز التحليل الكنزي على سياسة الإنعاش ودعم النمو عن طريق دعم الطلب الكلي وهو الاعتقاد السائد لدى معظم الاقتصاديين، والاتجاه الثاني يركز على تحسين كفاءة العرض من حيث دعم ملكية ومردودية المشاريع وتحسين كفاءة عنصر العمل وهو اتجاه المدرسة النيوكلاسيكية، ومن بين السياسات الاقتصادية لدعم التشغيل وتوفير المزيد من فرص العمل يمكن ذكر ما يلي:[3]

**1.3.1.2.III. سياسات تنشيط جانب الطلب في سوق الشغل:** تهدف هذه السياسات إلى زيادة فرص العمل من خلال تحسين مناخ الاستثمار ورفع معدلات النمو الاقتصادي والتحفيز على إنشاء المشروعات الصغيرة والمتوسطة، وفيما يلي أهم السياسات لتنشيط جانب الطلب في سوق الشغل:

[1] حميد قرومي، **سياسة التشغيل في الجزائر ودورها في مكافحة البطالة**، الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /12/ 2013، ص 05.

[2] عمار رواب، صباح غربي، **التكوين المهني والتشغيل في الجزائر**، المجلة الأكادمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد 05، 2011، ص 68.

[3] عبد الرزاق مولاي لخضر، **مرجع سبق ذكره**، ص 193.

❖ **سياسة تحسين مناخ الاستثمار:** يتمّ ذلك من خلال أدوات السياسة النقدية والمالية كاستقرار سعر الصرف وخفض سعر الفائدة والتحكم في الإنفاق الحكومي وخفض عجز الموازنة العامة وتخفيض التضخم وتطوير أسواق رأس المال وخفض الإجراءات والقيود المتعلقة بالاستثمار، منح الحوافز المالية والضريبية للمستثمرين وتشجيع الصادرات وتشجيع الاندماج والتكامل مع العالم الخارجي وتشجيع دور القطاع الخاص من خلال سياسة الخوصصة؛

❖ **سياسة التشغيل من خلال تنمية المشروعات الصغيرة:** تعتبر المشروعات الصغيرة والمتوسطة إحدى الآليات لتوفير المزيد من فرص العمل حيث توظف هذه المشروعات أكثر من (75%) من حجم التشغيل في الكثير من الدول المتقدمة، من بين وسائل تنمية المشروعات الصغيرة والمتوسطة تقديم المساعدات الفنية والمادية والاهتمام بتسويق منتجات الصناعات الصغيرة والمتوسطة؛

❖ **برنامج الأشغال العامة:** عبارة عن وظائف مؤقتة توجدها السلطات العمومية أو الشركات الخاصة، والتي تتجه إلى صيانة البنية الأساسية أو تنظيف الأماكن العامة، أو العمل الاجتماعي أو الأنشطة المماثلة ذات المنفعة العامة للمجتمع المحلي وتستخدم البلدان ذات الدخل المتوسط، هذه البرامج عموما كمعالجة آنية للصدمات الخارجية، بينما تستخدمها البلدان ذات الدخل المنخفض بشكل منتظم كإجراء للتخفيف من حدة الفقر[1].

**III.2.1.3.2. سياسة تحسين كفاءة جانب العرض:** تستخدم هذه السياسة عندما لا تتوافق خصوصيات القوى العاملة مع متطلبات سوق الشغل عن طريق سياسات التدريب والتعليم وتتفرع هذه السياسة إلى:

❖ **سياسة التدريب:** تقوم هذه السياسة على أساس إعادة تأهيل العاطلين عن العمل لإكسابهم مهارات جديدة يتطلبها سوق الشغل[2]، أى زيادة كفاءة العمالة المعروضة وزيادة الطلب على العمل وتحسين آليات المواءمة بين كل من العمالة المعروضة والوظائف الخالية؛

❖ **سياسة التعليم:** تعد العملية التعليمية من اهم عوامل تحسين المهارات وقدرات قوة العمل ومن ثم فان تكييف وتطوير سياسات التعليم يعد عاملاً أساسياً لتقليص البطالة الهيكلية.

**III.2.1.3.3. سياسة تحسين نظم معلومات سوق الشغل:** تهدف هده السياسة إلى إحداث مقابلة بين جانبي العرض والطلب في سوق الشغل أي التوفيق بين الوظائف الخالية والباحثين عن العمل ومن بين أدوات هذه السياسة ما يلي:

- تكوين هيئات مؤسسية مسؤولة عن توفير خدمات التوظيف؛
- إقامة معارض تساعد على التقاء الباحثين والعارضين للعمل؛

[1] Del Ninno C., Subbarao, K. and Milazzo, A.. **How to make public works work**, Review of the Experiences. Social Protection, Paper No. 0905, Washington, D.C.: World Bank, 2009. P P 15-19 .

[2] دحماني محمد ادريوش، **مرجع سبق ذكره**، ص 61.

- تطوير البنية التحتية لسوق الشغل من خلال شبكات ربط مكاتب التوظيف.

تبقى الإشارة إلى أن إختيار السياسات الأنجع لاستيعاب مخزون اليد العاملة تحكمه مجموعة من المحددات يمكن إيجازها فيما يلي:[1]

- مستوى التنمية لكل بلد: ويتمثل ذلك في طبيعة النشاط الاقتصادي والقدرات المتوفرة في إيجاد تكامل بين مردودية أدائها الاقتصادي وإمكانية تكثيفها لليد العاملة هذ من الناحية الاقتصادية أما المجال الاجتماعي يهتم بطبيعة العلاقات بين مختلف العمال النقابات والمؤسسات المستخدمة والدولة؛
- قدرة الدولة على تنمية الموارد البشرية: من حيث النمو ومستويات التأهيل والتكوين واكتساب الخبرات؛
- توفير نظام دقيق ومتكامل للمعلومات: ويقصد به المعلومات المرتبطة بالتشغيل وحجم القوى العاملة من حيث مستويات التأهيل، تصنيفها حسب الجنس، تحديد هيكل البطالة السائد....إلخ، تمكن قاعدة المعلومات هذه من تدعيم نظام التخطيط المستقبلي والتنبؤ بتطور مستويات التشغيل قصد توفير مناصب شغل ضرورية لتجنب الضغوط الاجتماعية التي قد تنشأ في المستقبل.

### III. 2.2. أجهزة وبرامج التشغيل في الجزائر

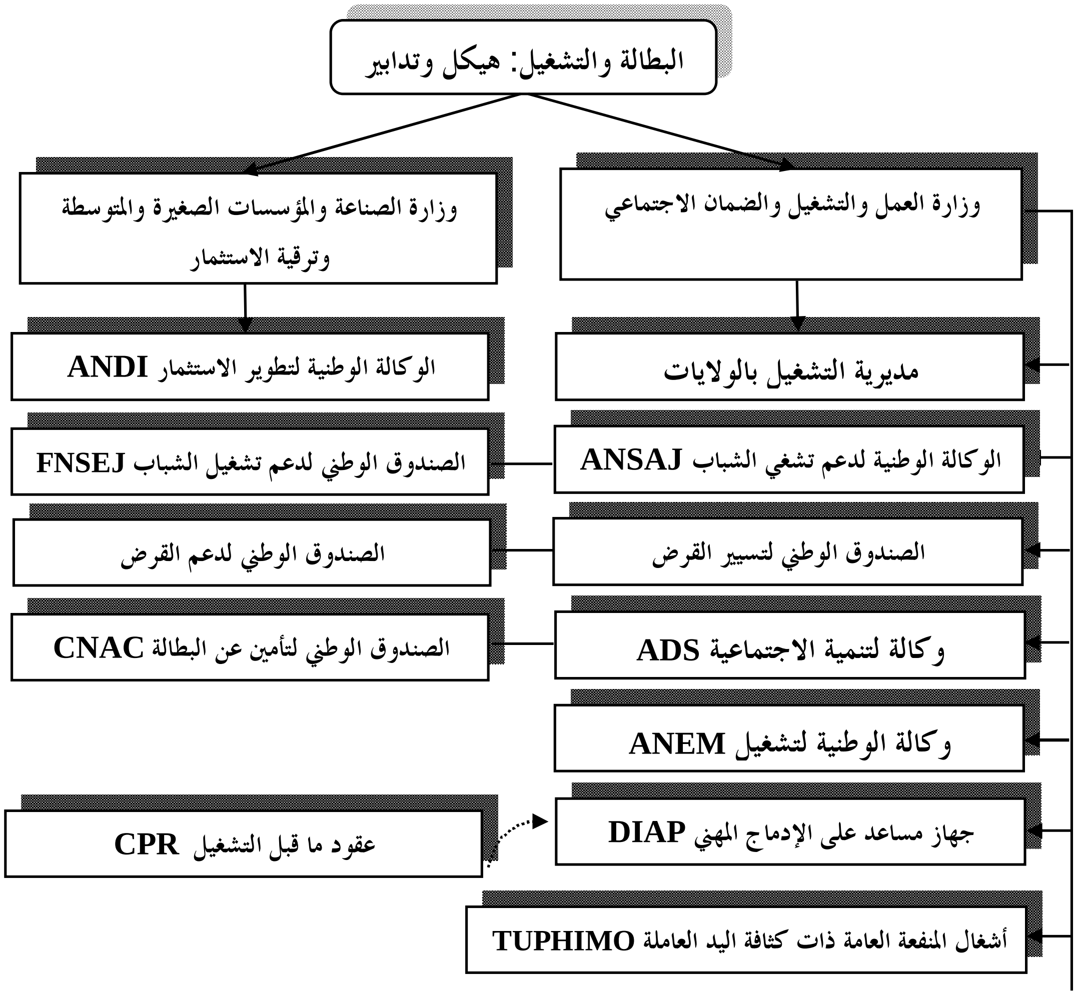
محاولة لوضع حدّ لتفاقم مشكلة البطالة، و مواجهة الاختلال الحاد في سوق الشغل، أنشأت السلطات العمومية عدة أجهزة وبرامج لإدماج الفئة العاطلة عن العمل خاصة فئة الشباب في أعمال لائقة ولدعم العمال الذين فقدوا وظائفهم لأسباب إقتصادية، هذا الجزء من الدراسة يستعرض الخريطة المؤسساتية لأهم الأجهزة المشرفة على تنفيذ سياسة التشغيل وإدارة الشغل في الجزائر وتقييم النتائج التي توصلت إليها.

### III.1.2.2. تقديم البرامج والأجهزة الخاصة بسياسة التشغيل

تقوم سياسة التشغيل في الجزائر على ركيزتين أساسيتين الأولى ترقية الشغل من طريق المبادرات المقاولاتية والثانية ترقية دعم الشغل المأجور، يقدم الشكل أدناه صورة عن أبرز الهيئات والآليات والصيغ المعتمدة في مجال مكافحة البطالة وترقية التشغيل:

[1] حميد قرومي، **مرجع سبق ذكره**، ص 06.

**الشكل رقم (III - 7): هياكل وآليات مكافحة البطالة ودعم التشغيل في الجزائر**




**المصدر:** حسين رحيم، **مرجع سبق ذكره**، ص 140.

**III.2.2.1.1. ترقية الشغل عن طريق المبادرات المقاولاتية:** يستند هذا الاتجاه إلى فكرة التشغيل الذاتي، أي أن الشباب هم أنفسهم من يخلق فرص عمل لأنفسهم، ودور الدولة هنا هو دور الداعم والمرافق، وتجسيداً لذلك تمّ إنشاء وكالات وصناديق لهذا الغرض وهي:

**III.2.2.1.1.1. الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة (CNAC):** انشئ الصندوق الوطني للتأمين على البطالة سنة (1994م)، فقد جاء المرسوم التنفيذي رقم (94/188) المؤرخ في (07/06/ 1994) الذي يتضمن القانون الأساسي للصندوق الوطني للتأمين عن البطالة، الذي يوضح عمل الصندوق وكيفية الاستفادة من خدماته، التي لم تعد تقتصر فقط على الخدمات الخاصة بتعويضات العمال الذين فقدو مناصب عملهم

لأسباب اقتصادية، بل إنه طور طرق مساعدة جديدة مبنية على فلسفة الإدماج عبر التكوين المستمر لهؤلاء العمال، بإيجاد مركزين هما:[1]

❖ **مركز البحث عن العمل:** أطلق الصندوق هذا الجهاز كألية جديدة لإدماج البطال أو الباحث عن العمل سنة (1998م) من خلال تنمية قدرات هذا الأخير وتلقينه لتقنيات تحصيل مختلف المعارف في سبيل البحث عن مناصب الشغل المعروضة وذلك من خلال:

- استرجاع ثقة الفرد في نفسه وجعله مستقلا في خطواته نحو الإدماج المهني في سوق الشغل؛
- إعطاء تقويم للكفاءات والخصائص المهنية للبطال محل متابعة من المركز؛

هذه الاجراءات التي تبناها مركز البحث عن العمل حققت نتائج إيجابية، فتمّ تعميم فروع المركز عبر (22 ولاية) على مستوى الوطن.

❖ **مركز دعم العمل الحر:** يوجد (48 مركز) على المستوى الوطني، يقوم هذا المركز بإحتضان صاحب المشروع الراغب في المرافقة، من أجل إحداث مؤسسسة برعاية فريق من المنشطين المكلفين بمايلي:

- إعلام المترشح حول مختلف مراحل إنشاء مؤسسة؛
- تكوين المترشح لاكتساب المعارف اللازمة لتنفيذ مشروعه؛
- مساعدة صاحب المشروع على تجاوز الصعوبات التي قد تواجهه في إنشاء مؤسسته.

في إطار إجراءات ترقية التشغيل قام الصندوق منذ سنة (2004م) بإعادة التأهيل لصالح البطالين ذوي المشاريع والمؤسسات المدمجة، وإبتداء من سنة (2010م) سمحت الإجراءات الجديدة المتخذة لفائدة الفئة الإجتماعية التي يتراوح عمرها ما بين (30-50 سنة) من الإستفادة بمزايا مفيدة منها مبلغ الإستثمارات الإجمالي الذي أصبح في حدود (10 ملايين دج)، وكذا إمكانية توسيع إنتاج السلع والخدمات لذوي المشاريع النشطة.

**2.1.1.2.2.III. الوكالة الوطنية لدعم وتشغيل الشباب (ANSEJ):** تمّ إنشاؤها بموجب المرسوم الرئاسي رقم (234/96) المؤرخ في (1996/07/02م) المتعلق بدعم تشغيل الشباب، فقد عرف هذا الجهاز العديد من المراسيم والقوانين التي تحدد شروط التأهيل ومستويات الدعم المالي وكذا الامتيازات الجبائية وشبه الجبائية الممنوحة للشباب أصحاب المشاريع، كالمرسوم التنفيذي رقم (297/96) المؤرخ في (1996/09/08م)، والذي ألغاه المرسوم التنفيذي رقم (290/03) المؤرخ في (2003/09/06م)، والذي بدوره عدل وتمم

[1] رابح قميحة، **سياسات التشغيل في الجزائر في ظل برنامج التنمية 2001-2012**، مذكرة ماجستير غير منشورة في العلوم السياسية، جامعة مولود معمري، تيزيوزو، الجزائر 2014، ص 119.

بالمرسوم التنفيذي رقم (103/11) المؤرخ في (2011/03/06م) والمتعلق بتحديد مستوى الإعانات المالية الممنوحة للشباب أصحاب المشاريع؛ من مهام الوكالة مايلي:[1]

- تدعيم وتقديم الاستشارة للشباب ذوي المشاريع في إطار تطبيق مشاريعهم الاستثمارية؛
- تبليغ الشباب أصحاب المشاريع الذين استفادت مشاريعهم من قروض البنوك والمؤسسات المالية لمختلف الإعانات التي يمنحها الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب والامتيازات الأخرى التي يحصلون عليها في شكل قروض بدون فوائد؛
- القيام بمتابعة الاستثمارات التي ينجزها الشباب ذوي المشاريع؛
- وضع كافة المعلومات ذات الطابع الاقتصادي التقني، والتنظيمي المتعلقة بممارسة النشاط تحت تصرف الشباب.

كما توفر الوكالة نوعين من أشكال الاستثمار وهما:[2]

❖ **استثمار الإنشاء:** يتمثل في إنشاء مؤسسة مصغرة جديدة من طرف شاب أو أكثر، أصحاب مشاريع مؤهلين لجهاز المؤسسة المصغرة للوكالة، وتوجد صيغتان للاستثمار وهما صيغة التمويل الثنائي والذي يساهم فيها الشاب الوكالة فقط في التركيبة المالية للمشروع، والتمويل الثلاثي الذي يساهم فيه الشاب، الوكالة، والبنك، بالإضافة لتقديم قرض بدون فائدة يتغير حسب مبلغ الاستثمار الذي تمنحه الوكالة؛

❖ **استثمار التوسيع:** يتعلق استثمار التوسيع بالمؤسسات المصغرة المنجزة في إطار الوكالة والتي تطمح إلى توسيع قدراتها الإنتاجية في نفس النشاط أو نشاط مرتبط بالنشاط الأصلي، حيث يستفيد الشاب في هذا النوع من الاستثمار على نفس الإعانات المالية وبنفس التركيبة المالية لمرحلة الإنشاء، ما عدا الإعانات المتعلقة بالقروض بدون فائدة، كما يستفيد من نفس الإعفاءات الجبائية الممنوحة في مرحلة الإنشاء.

**3.1.1.2.2.III. الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر (ANGEM):** تمّ إنشاء الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر بموجب المرسوم التنفيذي رقم (13/04) المؤرخ في (2004/01/22م)، ووضع تحت وصاية وزارة التشغيل لتنتقل الوصاية بعدها إلى وزارة التضامن الاجتماعي بموجب المرسوم الرئاسي رقم (10/08) المؤرخ في (01/27 /2008م) الذي يعدل المرسوم السابق الذكر.

مر تطور هذه الوكالة بموجب مجموعة من المراسيم، منها المرسوم التفيذي رقم (11/133) الذي يحدد شروط الإعانة المقدمة للمستفيدين من القرض المصغر وكذا المرسوم الرئاسي (11/134) المتعلق بجهاز القرض المصغر، وتتمثل مهامها الأساسية في مايلي:

[1] سيد علي بلحمدي، **المؤسسات الصغيرة والمتوسطة كأداة لتحقيق التنمية الاقتصادية في ظل العولمة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة البليدة، الجزائر، 2005، ص 70.

[2] عبد الرزاق جباري، **أثار سياسة التشغيل على التنمية المستدامة في الجزائر خلال الفترة 2001-2012**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس سطيف1، الجزائر، 2015، ص 151.

- تسيير جهاز القرض المصغر وفق التشريع والتنظيم المعمول؛
- تدعيم المستفيدين وتقديم الاستشارة لهم، ومرافقتهم في تنفيذ أنشطتهم؛
- إبلاغ المستفيدين أصحاب المشاريع المؤهلة بمختلف الإعانات التي تمنح لهم؛
- ضمان متابعة الأنشطة التي ينجزها المستفيدون مع الحرص على احترام بنود دفاتر الشروط التي تربطهم مع الوكالة[1].

تشكل الوكالة إحدى الوسائل الفعالة لتجسيد سياسة الحكومة فيما يخص التخفيف من حدة البطالة في المناطق الحضرية والريفية عن طريق تشجيع العمل الذاتي و المنزلي وخاصة لدى فئة الإناث وتنمية روح المقاولة التي تساعد الأفراد في اندماجهم الاجتماعي، لقد كان الانطلاق الرسمي لتنفيذ هذا النوع من التمويل للتشغيل في شهر جويلية (1999م) ويتراوح القرض المصغر بين (50.000 دج) و(350.000 دج) وهو قابل للتسديد على مراحل تتراوح بين (12 إلى 60 شهر)[2].

**4.1.1.2.2.III.الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار(ANDI):** أُنشئت هذه الوكالة بمقتضى المادة (21) من الأمر الرئاسي رقم (03/01) المؤرخ في (2001/08/20م)، والمتعلق بتطوير الاستثمار، وبموجبه حُددت مبادئ وأساليب تشجيع وحرية الاستثمار في الجزائر، تعد الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار مؤسسة عمومية ذات طابع إداري هدفها خدمة المستثمرين المحليين والأجانب، وهي تتولى مهام إعلام ومساعدة المستثمرين في إطار انجاز مشاريعهم بشكل خاص، ويمكن تلخيص أهم المهام الموكلة إليها فيما يلي:[3]

- إنشاء شباك وحيد لا مركزي مما يسمح بالتخفيف من الإجراءات الشكلية التأسيسية، للمؤسسات وتجسيد المشاريع في أقرب وقت؛
- استقبال المستثمرين المقيمين، وغير المقيمين وإعلامهم ومساعدتهم؛
- القيام بمتابعة الاستثمارات، للتأكد من مدى التزام المستثمرين بتعهدهم خلال فترة الإعفاء؛
- تسهر الوكالة على منح الامتيازات المرتبطة بالاستثمارات، في إطار الترتيب المعمول بها؛

كما يمكن أن تستفيد المشاريع الاستثمارية من الإعفاء والتخفيض من الرسوم والضرائب، وهذا حسب موقع المشروع وآثاره على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

[1] الطيب لوح، **تقييم أجهزة ترقية التشغيل وتسيير سوق التشغيل وآفاق تطوره**، ملتقى جهوي وسط لإطارات قطاع التشغيل، وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، الجزائر 2010/06/09، ص 6.

[2] صفية بوزار، **فعالية وانعكاسات سياسات التشغيل على البطالة والفقر في الجزائر خلال الفترة (1990-2014)**، مجمع مدخلات الملتقى الدولي حول "تقييم سياسات الإقلال من الفقر في الدول العربية في ظل العولمة"، جامعة الجزائر3، يومي 2014/09/08، ص 560.

[3] أيت عيسى عيسى، **سياسة التشغيل في ظل التحولات الاقتصادية بالجزائر (إنعكاسات وأفاق اقتصادية وإجتماعية)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، 2010، ص 305.

**5.1.1.2.2.III. مشاريع صندوق الزكاة:** عبارة عن هيئة تعمل تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف تمّ إنشائه سنة (2003م)، حيث كان ينشط عن طريق اللجان (المركزية والولائية القاعدية)، يتمّ صرف أموال الزكاة بناء على المداولات النهائية للجنة الولائية على الشكل الموالي:[1]

- **الإعانات المالية المباشرة للعائلات الفقيرة:** يتمّ ذلك من خلال منح مبلغ سنوي أو سداسي أو فصلي، لأن الزكاة في الأصل تعد أداة لتوزيع الأموال من أجل إحداث توازن إجتماعي، لهذا (50%) من حصيلة تخصص للفقراء؛

- **تمويل المشاريع الاستثمارية لفائدة الشباب البطال:** تحت شعار "لا نعطيه ليبقى فقيراً وإنما ليصبح مزكياً"، خصصت وزارة الشؤون الدينية والأوقاف نسبة (37.5 %) من حصيلة الزكاة للإستثمار، كما أُبرم اتفاق مع بنك البركة ليكون هيكلاً تقنياً في مجال استثمار أموال الزكاة والتي تمت ترجمتها فيما اصطلح عليه صندوق استثمار أموال الزكاة؛

**2.1.2.2.III. دعم الشغل المأجور:** خلافاً للشباب الذين لديهم رغبة واستعداد لإنشاء مؤسساتهم هناك شباب يبحثون عن عمل مأجور، ومن أجل مساعدة هؤلاء ومرافقتهم في بحثهم هذا، تمّ اعتماد مجموعة من الآليات والتدابير منها:

**1.2.1.2.2.III. وكالة التنمية الاجتماعية (ADS):** أنشئت وكالة التنمية الإجتماعية بموجب المرسوم التنفيذي رقم (232/96) المؤرخ في (1996/07/29م)، تخضع مختلف نشاطاتها للمتابعة الميدانية من طرف وزارة التضامن الوطني بعدما كانت تابعة للوزارة المكلفة بالتشغيل عند نشأتها، حسب المرسوم الرئاسي رقم (08/09) المؤرخ في (2008/01/27م)، وأوكلت لها مهمة الإشراف على جملة من البرامج الإجتماعية منها:

- **برنامج النشاطات ذات المنفعة العامة (IAIG):** أنشئ هذا البرنامج سنة (1994م)، وتكفلت وكالة التنمية الإجتماعية بتطبيقه منذ (1996م)، وهو يدخل ضمن الشبكة الإجتماعية، يتعامل هذا الجهاز مع الأشخاص الذين بلغوا السن القانونية للعمل، وكذا العاطلين عن العمل، و يتمّ تشغيل هؤلاء الأشخاص في النشاطات ذات المنفعة العامة، في ورشات البلديات، ضمن نفس شروط التشغيل العادي فيما يخص المدة القانونية للشغل والاستفادة من الحماية الاجتماعية.

تحدّد الاستفادة من البرنامج بشخص واحد لكلّ عائلة، ويعطي حق الاستفادة من أجر زهيد، و يضمن البرنامج أهم شيء لفئة السكان المحرومة و هو التغطية الاجتماعية[2].

- **برنامج الأشغال ذات المنفعة العامة للاستعمال المكثف لليد العاملة (TUP-HIMO):** أنشئ هذا البرنامج سنة (1997م) عن طريق تمويل خارجي (قرض من البنك الدولي للإنشاء والتعمير)، يهدف إلى

---

[1] عبد الرزاق جباري، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 163- 164.

[2] دحماني محمد ادريوش، **مرجع سبق ذكره**، ص 222.

المعالجة الاقتصادية للبطالة خاصة بطالة الشباب والذين لا يتوفرون على أي تأهيل خاص والمساعدة الإجتماعية لفئات المجتمع المحرومة، كما يهدف إلى تحقيق إدماج اجتماعي من خلال توفير مناصب شغل مؤقتة على مستوى ورشات صيانة المنشآت القاعدية المحلية، وإنشاء عدد كبير من مناصب الشغل المؤقتة من خلال تنظيم ورشات عمل وتخص العناية بشبكات الطرقات والري والمحافظة على البيئة والغابات وغير ذلك.

يستفيد من برنامج الأشغال ذات المنفعة العمومية للاستعمال المكثف لليد العاملة ثلاثة أطراف هي:[1]

* **الولايات والبلديات:** بحيث يجب أن تتميز بما يلي:
- نسبة بطالة جد مرتفعة؛
- تكون من المناطق التي تعرف فقراً فيما يخص الهياكل؛
- يجب أن تكون مؤهلة للاستفادة من البرنامج، كأن يكون المحيط ملائم أو تتوفر على موارد طبيعية غير كافية مما وجب المحافظة عليها وحمايتها.

***الفئات المستهدفة من السكان:** هم البطالون ومن الأفضل أن يكونوا من فئة الشباب والذين لم يستفيدوا من تعويض النشاطات ذات المنفعة العامة، أو أي منصب مأجور عن مبادرة محّلية.

***المؤسسات المصغرة وصغار المقاولين:** والذين يفضل أن يتواجدوا في المناطق التي تتمّ فيها المشاريع، وغير متعهدين مع مؤسسات أخرى.

❖ **برنامج الشغل المأجور بمبادرة محّلية (ESIL):** تمّ إطلاق هذا البرنامج بموجب المرسومين (90/143) و(90/144) بتاريخ (1990/05/22م)، وهو برنامج موجه أساساً للفئة العمرية بين (19- 30 سنة) والذين هم بدون مؤهلات أو بمؤهلات بسيطة لمساعدتهم على اكتساب خبرة مهنية في وحدات الإنتاج أو الإدارة لمدة تتراوح بين (03) أشهر و(12) شهراً.

يتمّ تمويل مصاريف الأجور كالأعباء الاجتماعية الخاصة بهذا البرنامج في إطار ميزانية الدولة، حيث يتقاضي الشاب أجرة شهرية قدرها (2.700دج)، كما يستفيد من التغطية الاجتماعية.

تَصدر أغلبية العروض الخاصة بمناصب الشغل المأجورة للمبادرة المحلية من طرف المجالس الشعبية المحلية والدوائر والولايات كالمؤسسات التابعة لها، والمؤسسات الجهوية والوطنية المساهمة في نشاطات التكوين في إطار التشغيل، مقابل تلقيها معونة مالية من صندوق المساعدة على تشغيل الشباب (FAEJ) الذي تمّ تعويضه في سنة (1996م) بالصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب (FNSEJ)، الذي يتمتع بصلاحيات أوسع من الصندوق السابق من خلال إقامة ترتيبات جديدة للتشغيل، أصبحت تتولى وكالة التنمية الاجتماعية (ADS) تسيير برنامج الشغل المأجور بمبادرة محّلية (ESIL) منذ سنة (2002م).

[1] أيت عيسى عيسى، **مرجع سبق ذكره**، ص 294.

تبقى الإشارة إلى أن هذا البرنامج أصبح يسمى بجهاز نشاطات الإدماج الاجتماعي (DAIS) وفق المرسوم التنفيذم رقم (09/305) المؤرخ في (2009/09/10م)[1].

**2.2.1.2.2.III. الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM):** هي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري أنشئت بموجب المرسوم التنفيذي رقم (90/259) المؤرخ في (1990/09/08م)، حيث جاء هذا المرسوم معدلا ومتمما للأمر رقم (71/24) المؤرح في (1971/06/17م) والمتضمن تنظيم المكتب الوطني لليد العاملة وتغيير تسميته، حيث تضمنت المادة الأولى منه تغيير تسمية المكتب الوطني لليد العاملة ليصبح الوكالة الوطنية للتشغيل، وتمّ وضعها تحت وصاية الوزارة المكلفة بالتشغيل بعد أن كانت تحت وصاية وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، تكمن مهامها الأساسية في تنظيم سوق الشغل وتسيير العرض والطلب من خلال:[2]

- استقبال طالبي التشغيل من الجنسين وتسجيلهم حسب مؤهلاتهم ورغباتهم؛
- التقريب بين طالبي الشغل وأصحاب العمل وهم كل المؤسسات الاقتصادية التابعة للقطاعين العمومي والخاص؛
- وضع نظام للمعلومات يقدم معلومات دقيقة ومنظمة حول سوق الشغل وتسيير اليد العاملة؛
- تستقبل عروض العمل أو تقوم بزيارات إلى أصحاب العمل قصد الحصول على مناصب جديدة باستثناء الإدارة العمومية التي يخضع التشغيل فيها لإجراءات أخرى تحت إشراف المديرية العامة للوظيف العمومي؛
- تطوير أدوات تسيير سوق الشغل وأدوات التدخل في تنظيم العرض والطلب.

جاء القانون رقم (19/04) المؤرخ في (2004/12/25م) المتعلق بتنصيب العمال ومراقبة الشغل ليعزز مكانة ودور الوكالة بصفتها الهيئة العمومية التي تضمن تنصيب العمال وتشغيلهم باستثناء الأماكن التي لا توجد فيها هياكل الوكالة أين رخص للبلديات استثناء ان تقوم بهذا الدور في حدود اختصاصاتها الإقليمية، وتشرف على تسيير هذا الجهاز كل من المديرية العامة، (10) مديريات جهوية وأكثر من (157) وكالة محلية، وابتداء من سنة (2008م) أصبحت تشرف الوكالة الوطنية للتشغيل على جهاز الإدماج المهني[3].

إن العرض السابق لأجهزة وبرامج التشغيل المعتمدة في الجزائر يبين أن تعددها دليل على رغبة الدولة في الحد من البطالة ولاسيما في وسط الشباب، إلا أن العبرة تكمن في مدى فعالية هذه الأجهزة، وكذا مدى قدرتها على تنظيم السوق بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق التوازن بين العرض والطلب، ولايتأتى ذلك إلا من خلال تقييم مجمل لهذه البرامج والأجهزة الممثلة لسياسة التشغيل في الجزائر.

---

[1] عبد الرزاق جباري، **مرجع سبق ذكره**، ص 148.
[2] رابح قميحة، **مرجع سبق ذكره**، ص 117.
[3] **نفس المرجع**، ص 117.

### 3.2.III. تقييم برامج وأجهزة التشغيل في الجزائر

إن تقييم كل برامج وأجهزة التشغيل، هو أمر يتطلب دراسة مستقلة بحد ذاتها، لهذا سيتمّ الإعتماد في تقييم فعالية سياسة التشغيل على كيفية تسيير برامج التشغيل في الجزائر وعدد المناصب المستحدثة وتأتيرها على مستوى النمو الاقتصادي.

#### 1.3.2.III. تأثيرسياسة التشغيل على مستوى البطالة

تتمثل سياسة التشغيل في مختلف البرامج والأجهزة التي تهدف إلى التقليص من البطالة، ففي الجزائر لقد انعكست سياسات التشغيل وبالرغم من أنها ظرفية على مستوى البطالة، فقد كان للسياسات المنتهجة الدور الكبير في هبوط معدلها إذ يلاحظ تراجعاً في معدل البطالة من (30%) سنة (1999م) إلى حدود (11.2 %) سنة (2015م)، لقد ساهمت برامج التنمية المتتالية إلى تراجع هام في نسبة البطالة بفعل إحداث ما يفوق (2 مليون) منصب شغل خلال العشرية الماضية في القطاعات الإدارية والإنتاجية، وإلى ارتفاع معدل النمو الاقتصادي خارج قطاع المحروقات إلى ما يفوق (6 %)، رافقه تحكم أفضل في مستويات التضخم.

ساعدت على تقليص نسبة البطالة العديد من العوامل التي يتمثل أبرزها فيما يلي:

- تنفيذ برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي ما بين (2010 و2014م) الذي سمح باستكمال العديد من المشاريع العالقة، وانطلاق عدة ورشات، والتي تُرجمت بإستحداث عدد هام من مناصب الشغل؛
- تطبيق برنامج تكميلي لدعم النمو (2015-2018م)، إضافة إلى البرامج الخاصة التي مست الهضاب العليا والجنوب، والفترة التي عرفت استحداث عدد هام من مناصب الشغل؛
- حصيلة إنجازات أجهزة وبرامج التشغيل (2008- 2014م)؛*
- تحسين مستوى الاستثمار الوطني وكذلك الأجنبي؛
- النمو الاقتصادي خارج قطاع المحروقات، والمستخلص من القطاعات المولدة للشغل، لاسيما قطاع البناء والأشغال العمومية والخدمات والفلاحة.

#### 2.3.2.III. تسيير برامج وأجهزة التشغيل في الجزائر

أما عن طرق تسيير برامج وأجهزة التشغيل في الجزائر، فيتميز بالطابع البيروقرارطي، وعدم التحكم في الآليات القانونية والاجتماعية والاقتصادية التي شرعت الدولة في تنصيبها، ولاسيما تلك التي كلفت بتنظيم وتأطير سوق الشغل، مثل الوكالة الوطنية للتشغيل التي لم تتمكن من تحقيق سوى (25 %) من الحجم الذي كان يستوجب عليها تحقيقه من التوظيف سنة (1996م) بعدما كانت هذه النسبة سنة (1987م) تفوق

* أنظر الملحق رقم: (03).

(87%)، إلى جانب عدم الانسجام والتناسق بين الأجهزة القائمة على مكافحة البطالة[1]، والذي حال دون التجسيد الفعلي للبرامج المسطرة.

بالإضافة إلى إنعدام عدالة توزيع الفرص، لأن عدالة توزيع الفرص مابين مختلف الفئات الإجتماعية يكون من دون محسوبية، وكذلك ما بين الجنسين (الذكور والإناث)، وما بين الأقاليم، وتعد مؤشرا مهما للحكم على فعالية ونجاعة سياسات التشغيل، فمن الناحية الإقليمية يلاحظ تمركز كبير للمشاريع الإستثمارية بمناطق الشمال الجزائري، مقارنة بمناطق الجنوب التي تتمتع بموارد باطنية وسطحية، تشجع على الإستثمار، فقد إستحوذت مناطق الشمال على (69 %) من المشاريع سنة (2010م)، في حين تحصلت مناطق الهضاب العليا على نسبة (17.5%)، ومنطقة الجنوب حضيت بنسبة (13.7%)، في المقابل ظلت المناطق الريفية والنائية، تشكو من لا مبالاة السلطات العمومية بها، وتفضيل مناطق على حساب مناطق أخرى[2].

### III.3.3.2. عدد المناصب المستحدثة

بخصوص عدد المناصب المستحدثة جراء تنفيذ سياسة تشغيل خلال فترة محددة ووفقا للبيانات الرسمية، فقد تمّ ما بين سنة (2008م) إلى غاية (2014م) إستحداث أكثر من مليون منصب شغل، منها ما هو مناصب دائمة، ومنها ما هو مؤقت أنشئ في إطار عقود الإدماج المهني وتراتيب التشغيل المختلفة*، ففي سنة (2014م) تمّ إستحداث حوإلى (304383) منصب، منها (202 25) منصب دائم و(181 279) منصب مؤقت[3].

وفي ذات السياق شهدت الفترة (2010-2013م) لوحدها فقط استحداث (208188) مؤسسة صغيرة ومتوسطة[4]، رغم هذه النتائج المحققة يبقى الواقع يدل على تباعد ما بين حجم الطلب وحجم العرض في سوق الشغل، وهو ناتج عن إختلال التوازن ما بين وتيرة نمو اليد العاملة ووتيرة نمو الاقتصاد، وفي سبيل تغطية هذه الفجوة المتنامية، والتي تنطوي في الوقت عينه على ضغوط اجتماعية حقيقية أو كامنة، فإن الحكومة ما فتئت تسعى إلى إيجاد مناصب شغل، ولو خارج الاحتياجات الحقيقية للسوق، وتدفع أجور تلك المناصب من الخزينة العمومية.

---

[1] عبد الحميد قومي، حمزة عايب، **سياسات التشغيل كسياسة لمكافحة البطالة في الجزائر**، الملتقى الدولي حول "إستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة"، جامعة المسيلة، الجزائر، يومي 15-2011/11/16، ص 10.

[2] حسين رحيم، **مرجع سابق**، ص 144.

* أنظر الملحق رقم: (04).

[3] CNES, **Quelle place pour les jeunes dans la perspective du développement humain durable en Algérie?**, Rapport National sur le Developpement Humain, Réalisé en Coopération avec le Programme des Nations Unies pour le développement, 2015-2013, Pub. ANEP Rouiba, Algérie, 2016, p190.

[4] عثمان علام، **واقع المناخ الاستثماري في الجزائر مع الإشارة لبرامج الإنعاش الاقتصادي 2001-2014**، الملتقى العربي الأول حول "العقود الاقتصادية الجديدة بين المشروعية والثبات التشريعي"، شرم الشيخ، مصر، يومي 25-28 /01/ 2015، ص 17.

### 4.3.2.III. أثر سياسة التشغيل على النمو الإقتصادي

في هذا الإطار، يمكن الإشارة إلى أن الجوانب الموالية:

* لاتزال سياسات التشغيل في الجزائر تخضع لمنطق الدولة الريعية، فتناقص معدلات البطالة لم يرتبط بمعدلات النمو الاقتصادي المحققة بقدر مايرتبط باسعار النفط وانخفاضها، أي أنه يرتبط بمعدلات الإنفاق العام المرتبط بما تحققه الخزينة من عوائد نفطية[1].

* تهدف سياسات التشغيل المنتهجة إلى امتصاص الضغوط الاجتماعية، ولا سيما من فئة الشباب، وذلك بإرغام الإدارات والمؤسسات العمومية على التوظيف، أو على قبول عدد من العاطلين في إطار التشغيل التعاقدي، لا تعني في معظم الأحيان سوى التحول من بطالة ظاهرة إلى بطالة مقنَّعة، أي خلق مناصب شغل وهمية لا معنى لها في الواقع الاقتصادي، والحقيقة أن هذه الإدارات والمؤسسات نفسها تعاني من فائض عمالي، ولو أُخذ بمبدأ الرشادة الاقتصادية لتمّ تسريح جزء من موظفيها[2].

* توفر سياسات التشغيل حلولاً قصيرة المدى لتغطية عيوب سوق الشغل، ولاتوفر حلولاً طويلة المدى للمشاكل الهيكلية في حين من المفترض أن تكون هذه السياسات متكاملة مع إستراتيجية شاملة وإطار للسياسات التي تأخذ في عين الإعتبارسياسات الاقتصاد الكلي، والسياسات كثيفة العمل، ونظم وقواعد سوق الشغل ونظام الضمان الاجتماعي.

* اعتماد سياسة التشغيل في الجزائر اعتماداً كلياً على القطاع العمومي بسبب ضعف القطاعات الإقتصادية التي تحتاج إلى يد عاملة كثيفة والتي يأتي على رأسها قطاع الصناعات التحويلية وعدم قدرته على إستحداث مناصب شغل كافية، وذلك نتيجة الإنخفاض الشديد في معدلات نموه، ففي سنة (2015م) لم تتجاوز نسبة التشغيل في قطاع الصناعة (13 %) مقارنة[3]بالقطاعات الأخرى وهو ما يدل على ضعف الجاذبية في هذا القطاع وتناقص نموه.

تبقى الإشارة إلى أن مجمل سياسات التشغيل المنتهجة في الجزائر ظرفية وغير فعالة بنسبة كبيرة وذلك لغياب سياسة واضحة وهادفة رغم بعض النتائج الايجابية المحققة، كما أنها تواجه تحديات ومعوقات كبيرة لاسيما تجاه فئة أصحاب الشهادات العليا، فمنذ سنة (1998) إستحدثة الدولة الجزئرية برنامج عقود ما قبل التشغيل والإدماج المهني كآلية لدمج هذه الفئة في سوق الشغل، وهذا ماسيتناوله العنصر الموالي.

---

[1] رابح قميحة، **مرجع سبق ذكرة**، ص 184 .

[2] حسين رحيم، **مرجع سبق ذكرة**، ص 145.

[3] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 2.

## 3.III. مخرجات التعليم العالي بين التشغيل والبطالة

شهد التعليم العالي في الجزائر نقلة نوعية وكمية منذ القرن الماضي فقد إزداد عدد المدارس العليا والجامعات والطلبة بشكل ملحوظ، بسبب تشجيع السياسات الحكومية المتعاقبة للإستثمار والإنفاق في التعليم والتعليم العالي خاصة، وما إرتبط بهذا القطاع من توسع في مؤسساته عبر الوطن من جهة ومن جهة أخرى مجانية التعليم والخدمات المرتبطة به، كما تمّ التوسع في المجال والشعب المفتوحة للتكوين.

نتج عن ذلك دخول أعداد هائلة من خريجي التعليم العالي إلى سوق الشغل بمختلف التخصصات مما زاد في عرض طالبي الشغل في ظل محدودية المناصب المفتوحة بسب قلة الإستثمارات مع تراجع التوظيف على مستوى الوظيف العمومي بسبب سياسة التقشف المصاحبة لتراجع أسعار النفط، الأمر الذي أدى إلى تزايد عدد العاطلين عن العمل من حملة الشهادات العليا.

يتطرق هذا المبحث إلى ظاهرة بطالة خريجي التعليم العالي، أسبابها، والأثار الناجمة عنها، ثم يتناول السياسات المنتهجة من طرف السلطات الجزائرية لدمج هذه الفئة في سوق الشغل.

### 1.3.III. البطالة في وسط خريجي التعليم العالي

تعتبر ظاهرة بطالة خريجي التعليم العالي أحد أهم التحديات الراهنة، بإعتبارها ظاهرة عالمية متفاوتة النسب، تشتد وتضعف حدتها بحسب درجة تقدم الدول وتأخرها، كما تعد من أبرز المشاكل وأخطرها، لانها تعطل مسيرة التقدم، وتعبر عن زيادة الشعور بالقلق وعدم الأمان الاجتماعي والاقتصادي، لذلك برزت الحاجة إلى ضرورة الوقوف عندها والتعرف على الأسباب المؤدية إلى تزايد معدلات البطالة وسط خريجي التعليم العالي في الجزائر إلى جانب ماتتميز به من الخصائص والأثار المترتبة عنها.

#### 1.1.3.III. تعريف بطالة خريجي التعليم العالي

تعرف البطالة بصفة عامة حسب منظمة العمل الدولية "كل قادر على العمل وراغب فيه ويبحث عنه ويقبله عند مستوى الأجر السائد ولكن دون جدوى"[1].

أما عن بطالة خريجي التعليم العالي ينتشر هذا النوع من البطالة بين أولئك الذين تحصلوا على شهادات التعليم العالي ثم وجدوا أنفسهم في حالة عدم عمل، لأسباب خارجة عن إرادتهم، كما أنهم صرحوا بأنهم يبحثون عن عمل بمختلف الوسائل والإمكانات المتوفرة لديهم[2].

وبشكل آخر، بطالة ذوي الشهادات العالية هي نتاج ارتفاع معدل النمو الكمي في عدد خريجي مؤسسات التعليم العالي مقارنة بمعدل نمو فرص العمل المتاحة أمامهم.

[1] رمزي زكي، **الاقتصاد السياسي للبطالة**، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 226، 1997، ص 39.

[2] ناصر قاسيمي، **دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص37.

إذن يمكن القول أن بطالة خريجي التعليم العالي هي الحالة التي لا يستطيع حاملو الشهادات إيجاد فرص عمل خلال مدة زمنية معينة بعد تخرجهم نتيجة لعوامل خارجة عن أرادهم بالرغم من الهم قادرون عليه وراغبين فيه وباحثين عنه.

**2.1.3.III. خصائص بطالة خريجي التعليم العالي في الجزائر**

تختلف بطالة خريجي التعليم العالي في الجزائر عن الافتراضات السائدة والتي ترى أن زيادة التعليم من شأنه أن يقلّل احتمال الوقوع في البطالة فتكون حينها نسبة المتعلمين بين المتعطلين قليلة، إذ تشير الاحصائيات إلى أن معدلات البطالة لاتزال في مستويات مرتفعة، كما أنها تمتاز بمجموعة من الخصائص تتمثل في مايلي:

**1.2.1.3.III. عدم التكافؤ بين تخصصات اصحاب الشهادات العليا:** أدى إرتفاع عدد خريجي التعليم العالي في شعب العلوم الانسانية كالعلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم القانونية، العلوم الاجتماعية واللغات إلى إرتفاع الطلب على الوظائف ذات التخصصات الإنسانية، على عكس غيرها من الوظائف التطبيقية والأساسية، التي لاتوجد من يشغلها في كثير من الأحيان كالوظائف التي تتطلب مهارات عالية في التكولوجية والطب والعلوم التطبيقية،[1] الجدول الموالي يبين معدلات بطالة حملة الشهادات العليا موزعين حسب الجنس والتخصصات:

**الجدول رقم (III - 2): معدلات بطالة حملة الشهادات العليا موزعين حسب الجنس والتخصصات سنة (2010)**

| التخصصات | ذكر | أنثى | المجموع |
|---|---|---|---|
| الآداب والفنون | %14,7 | %34,4 | %27,3 |
| العلوم الإجتماعية، التجارية، والحقوق | %14,0 | %43,7 | %28,7 |
| العلوم بما فيها علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية، الرياضيات، الإحصاء و الإعلام ادلي. | %9,8 | %28,6 | %18,1 |
| الهندسة الصناعية التحويلية والإنتاج بما فيها الهندسة المعيارية والبناء | %9,4 | %39,7 | %14,8 |
| الصحة و الحماية الاجتماعية | %1,6 | %5,9 | %3,8 |
| تخصصات أخرى | %11,4 | %17,3 | %13,4 |
| معدلات بطالة حاملي شهادات التعليم العالي | %11,1 | %33,6 | %21,4 |

**المصدر:** دلال بوعتروس، محمد بوكرب، **مرجع سبق ذكره**، ص 101.

[1] ليلة بن زرقة، **المواءمة مابين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل في الجزائر**، الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4- 5 /12/ 2013، ص 04.

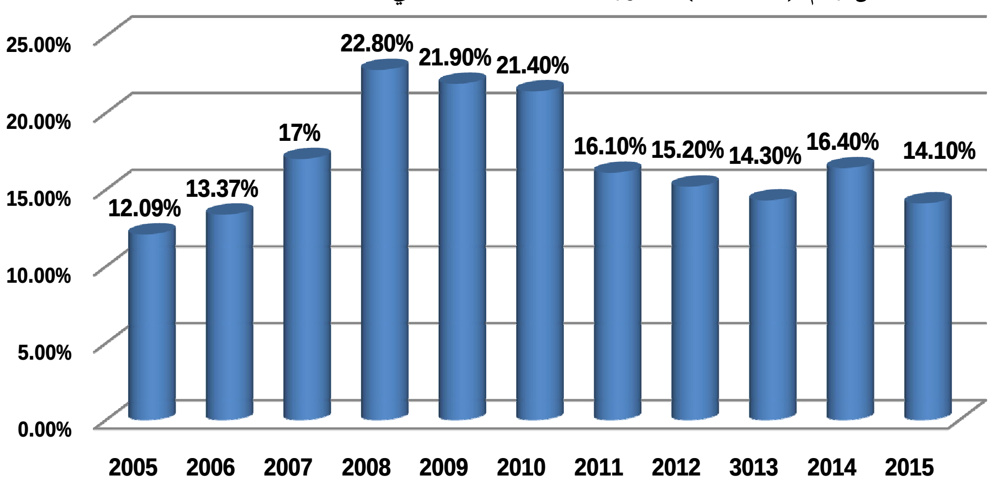
يبين الجدول أعلاه أن معدلات بطالة حاملي الشهادات العليا كانت مرتفعة في تخصصي العلوم الاجتماعية والحقوق والأداب والفنون، هذه التخصصات تعتبر تخصصات أدبية لا تلقى قبولا عليها في سوق الشغل، على خلاف ذلك كانت المعدلات منخفضة مقارنة بالتخصصات العلمية (العلوم والهندسة الصناعية والتحويلية)

**III.3.1.2.2. التباين في نسبة البطالة بين الجنسين:** من خصائص البطالة لدى أصحاب الشهات العليا التباين المعتبر بين الذكور والإناث، حيث بلغ معدل البطالة لدى الإناث ثلاثة أضعاف مقارنة بالذكور، فحسب الجدول أعلاه يتبين أن معدل البطالة لدى الإناث وصل إلى (33.6%) سنة (2010م)، وهذا راجع إلى زيادة عدد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة والطالبات بصفة خاصة من جهة وكذا التشبع في القطاعين العام والخاص من جهة أخرى، ومحدودية الوظائف والأنشطة التي قد تمارسها المرأة حتى وان كانت ذات تكوين عال مقارنة بالرجل (كالأعمال الشاقة، وأشغال البناء، وبعض الحرف **.....**الخ**)**.

**III.3.1.2.3. تمركز عمل الخريجين بالقطاع غير الرسمي:** إن القطاع العام في الجزائر الذي ظل لوقت طويل المصدر الرئيسي للتشغيل، أصبح لا يؤمّن فرص العمل الكافية للشباب الجدد من خريجي التعليم العالي في ظل نمو اقتصادي بطيء، لذا يلجأ الكثير من أصحاب الشهادات العليا الشغل ضمن القطاع غير الرسمي،بغية تأمين سبل العيش لهم ولأسرهم بعد أن فشلوا في العثور على فرص عمل أفضل يتلاءم مع شهاداتهم المتحصل عليها ومستواهم العلمي.

**III.3.1.2.4. إرتفاع معدل بطالة حاملي الشهادات العليا:** يدلّ ارتفاع معدّل البطالة بين أصحاب الشهادات العليا على أن سياسات التنمية والنمو الاقتصادي في البلاد متحيّزة لغير هذه الفئة ويعبر على صعوبة الاندماج في سوق الشغل، الشكل الموالي يبين تطور بطالة خريجي التعليم العالي خلال الفترة (2004-2015)

**الشكل رقم (III - 8): تطور معدلات بطالة حاملي الشهادة العليا**




**المصدر:** الديوان الوطني للإحصاء **النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة**، (2005-2015).

يبين الشكل أعلاه أن معدل البطالة بدأ في التصاعد من سنة (2005م)، ليصل إلى الحد الأقصى بمعدل (22.8%) في سنة (2008م)، وبعد ذلك شهد هذا المعدل تناقصاً في السنوات الخمس الأخيرة الذي حقق ثباتاً نسبياً، إذ تراوح مابين (14.1%) إلى (16.4%)، لكن يبقى هذا المعدل مرتفعاً مقارنة بالمتوسط العالمي البالغ (5.9%)[1]، يرجع هذا الإرتفاع إلى دخول عدد كبير من خريجي التعليم العالي إلى سوق الشغل، حيث بلغ عدد الوافدين إلى هذا سوق من أصحاب الشهادات العاليا بـــ (236375 خريج) سنة (2015/2014م) من حاملي شهادة (ليسانس، ماستر)[2].

زد على ذلك التغير الذي حصل على مستوى الاقتصاد الجزائري خلال هذه الفترة أثر على سوق الشغل، بإجاد مهن تتطلب مؤهلات عالية، لم تستجب لها مؤسسات التعليم العالي بالشكل المناسب، وهو ما يطرح إشكالية العلاقة ّالتي تربط نظام التعليم العالي بسوق الشغل.

بإضافة لهذه الأسباب هناك أسباب أخرى تزيد من معدلات البطالة لدى خريجي التعليم العالي يبينها المطلب الموالي.

### 3.1.3.III. أسباب بطالة خريجي التعليم العالي

إن تزايد عدد العاطلين عن العمل من خريجي التعليم العالي مسؤولية كل من مؤسسات التعليم العالي التي تحولت من التكوين إلى الإنتاج دون مرعاة أي معيار علمي، وسوق الشغل الذي لا يمكنه تحديد ما يلزمه من اليد العاملة المؤهلة، زد على ذلك العوامل المحيطة بهما، ويمكن تفصيل ذالك كما يلي:

**1.3.1.3.III. أسباب متعلقة بمؤسسات التعليم العالي:** يتحمل التعليم العالي مسئولية مزدوجة من ناحية توفير مقاعد لخريجي الثانوية في مؤسسات التعليم العالي من جهة، والعمل على مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التنمية الشاملة من جهة أخرى، وهذه المعادلة الصعبة ليست من السهولة أن يوضع لها الحلول العاجلة، حيث إنه من الصعوبة الجمع بينهما أو العمل على تحقيقهما معا نظرا إلى جملة من العوامل منها:

- ❖ **التوسع الذي يشهده التعليم العالي:** التوسع غير المدروس في التعليم العالي مقابل إهمال الجودة، حيث إنصب إهتمام مسؤولي قطاع التعليم العالى في توفير الأماكن البيداغوجية على حساب تحقيق التوازن بين متطلبات السوق وماتقدمه هذه المؤسسات من الناحية الكمية في العدد والتخصص مما أدى إلى إرتفاع عدد الخريجين في التخصصات النظرية فزاد بذلك عدد البطالين وخاصة بين المتخصصين في الآداب والعلوم الإنسانية[3].

---

[1] عبد الرزاق مولاي لخضر، **مرجع سبق ذكره**، ص 191.

[2] وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs تاريخ الإطلاع: 2016/07/14 على الساعة 7:49.

[3] حسين سعيد عيادة، **البطالة في الاقتصاد العراقي،أسبابها وسيل معالجتها**، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، المجلد 4، العدد 8، 2012، ص 94، بتصرف

❖ **ضعف المواءمة:** انخفاض درجة المواءمة بين مخرجات التعليم العالى وبين متطلبات سوق الشغل من ناحية الخبرات العلمية والخبرات التي تكسب خارج قاعات الدرس، وسبب ذلك مرده إلى مجموعة عوامل أهمها:[1]

- نقص الإمكانيات العلمية وبعض المستلزمات المخبرية بسبب محدودية التمويل؛
- اعتماد التعليم العالي على أساليب غير دقيقة في اختيار المدخلات من الطلاب، وعلى أساليب تقليدية في التدريس والتدريب والتقويم؛
- الاعتماد الكلي لمعظم الطلبة على البرنامج الجامعي دون محاولة بذل جهد إضافي للمتابعة وتطوير الذات، وتعلم المهارات في المجالات التي لا يتسع لها البرنامج الجامعي؛
- محدودية الواجبات والمشاريع التي يكلف الطالب بتنفيذها خارج قاعة الدرس كجزء مكمل للدراسة؛
- انقطاع مؤسسات التعليم العالي عن المجتمع والتفاعل مع حاجات المؤسسة المهنية والعلمية خارجها بسبب ضعف العلاقة بينهما.

❖ **غياب الرؤية الإستراتيجية:** قطاع التعليم العالي في الجزائر ما زال يفتقر إلى الرؤية الواضحة والفلسفة التي تحدد دور التعليم العالي في المجتمع والأدوار المطلوبة منه من جهة، ورؤية واضحة للاحتياجات المستقبلية لسوق الشغل من القوى البشرية من جهة أخرى، إضافة إلى عمومية أهدافه وعدم وضوحها وعدم تطويرها، وغياب البعد الاستراتيجي، إلى جانب غياب المعلومات والبيانات والإحصاءات عن التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسكانية.

❖ **عدم مواكبة التعليم العالي لوتيرة التغيير السريع لسوق الشغل:** أن المواكبة اللحظية من قبل مؤسسات التعليم العالي لمتغيرات سوق الشغل أمر صعب المنال، نظراً إلى التباين بين التعليم العالي الذي يخضع في تطوره إلى اعتبارات اجتماعية وسياسية وبدرجة أقل اقتصادية، وبين سوق الشغل فهو عالي الديناميكية لا يخضع للمتغيرات الداخلية فقط وإنما للتغييرات الخارجية أيضا، وعليه فإن متطلبات سوق الشغل متغيرة وتتطلب تحديثاً للمهارات والخبرات، ومتابعة الجديد في مجال العلم والمعرفة، والمواءمة على التدريب وتحديث المعلومات، إضافة إلى أن هذه المتطلبات تتغير من حيث النوعية، وهذا يضع صعوبة أمام التخطيط السليم[2].

❖ **افتقار مؤسسات التعليم العالي للتنافس الأكاديمي:** تفتقر مؤسسات التعليم العالي في الجزائرية إلى التنافس الأكاديمي نتيجة لعدم حصولها على الاستقلال المادي والإداري، ما جعلها تعامل معاملة أي مؤسسة بيروقراطية، الأمر الذي يؤثر في عملياتها الأكاديمية وبالتالي على مخرجاتها من الطلاب.

---

[1] ليلة بن زرقة، **مرجع سبق ذكره**، ص 04.
[2] عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، **مرجع سبق ذكره**، ص 42، بتصرف.

إظافة إلى الاساب السالفة يمكن ذكر مايلي:[1]

- سوء سياسة التخطيط في توزيع أعداد الطلبة، حيث يتمّ ذلك خلافا لمؤهلاتهم ورغبات الكثير منهم، مما يؤدي إلى الفشل أو التأخر الدراسي، أو إلى تخريج طلبة بكفاءات ضعيفة أو غير مؤهلين وغير راغبين بالعمل؛
- ضعف برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني في التعليم العالي؛
- التوجه نحو التعليم الأكاديمي والعزوف عن التوجه نحو التعليم المهني؛
- سوء توزيع الخريجين، أو توزيعهم عشوائيا على قنوات ليست لها علاقة بتخصصاتهم أو بما درسوه.

**2.3.1.3.III. أسباب متعلقة بطبيعة سوق الشغل:** ويتجلى ذلك في العناصر الموالية:[2]

❖ **الانتقاء الصعب وعامل الخبرة:** تحفظ أرباب العمل خاصة الخواص منهم على توظيف حملة الشهادات العليا وبالأخص الخريجين الجدد، لهذا يخضعونهم لاختبارات ميدانية في التخصص واختبارات ثقافية وحتى نفسية للحصول على أحسن العناصر، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحدّ، بل يتعدّى إلى أن أغلب أرباب العمل يطلبون الخبرة المهنية، هنا يكون مصيره حامل شهادة التعليم العالي أمام هذه المتطلبات نحو البطالة.

❖ **نقص الدراسات المتعلقة بالاحتياج الفعلي لسوق الشغل:** إن التخطيط العلمي، واتخاذ القرارات الصائبة بخصوص نوعية مخرجات التعليم العالي وتحديد المواصفات المستهدفة يعتمد على وجود بيانات دقيقة بخصوص متطلبات سوق الشغل، وهذا ما لانجده في الحالة الجزائرية، فهناك ندرة واضحة للمعلومات المرتبطة بسوق الشغل، وكذا الدراسات والبحوث في تحديد المتطلبات الحقيقية لسوق الشغل من الكوادر المؤهلة.

❖ **عدم وجود نظام معلومات خاص بسوق الشغل:** أدى عدم وجود نظام معلومات خاص بسوق الشغل في الجزائر وتضارب البيانات بين الجهات المعنية إلى إحداث فجوة في البحوث والمعلومات في مجال تكوين خريجي التعليم العالي، كما أدى غياب هذا النظام إلى جعل الخريجين الذين يبحثون عن عمل لا يجدون وسيطا يوفر لهم الاختيار، ولا حتى ملجأ للتعبير عن تفضيلاتهم.

ساعد هذا الوضع على ظهور وسطاء وهميين في مجال التوظيف وإلى انتشار ظواهر سلبية كالرشوة والمحاباة وتوريث المناصب، فغاب بالتالي معيار الكفاءة.[3]

---

[1] العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 134.

[2] سميرة عبد الصمد، سهام العقون، **الاستثمار في رأس المال البشري ودوره في تخفيض البطالة:"مدخل مواءمة التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل المحلية"** الملتقى الدولي الأول حول تقويم " إستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة "، جامعة المسيلة، الجزائر يومي 15- 16 نوفمبر 2011، ص 09، بتصرف.

[3] حسين رحيم، **مرجع سبق ذكره**، ص 138.

❖ **ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي، وبين أجهزة التوظيف:** تعاني مؤسسات التعليم العالي الجزائري من ضعف التنسيق مع بعضها البعض، ومع الجهات المستفيدة من خريجيها من القطاع الخاص والعام، خاصة وزارة العمل والتشغيل والتضامن الاجتماعي كأهم هيئة ممثلة لسوق الشغل وهذا من أجل تحديد التخصصات والمهارات المطلوبة لتلبية هذه المتطلبات بألية مدروسة وعلمية.

إظافة إلى ماسبق وفي نفس السياق يمكن الإشارة إلى الأسباب الموالية:

- تفضيل خريجي التعليم العالي الشغل في القطاع العام عن الشغل في القطاع الخاص او المهن الحرة، حتى وان كان الخريج ميسور الحال، نظراً لعنصر الأمان والاستقرار في الوظيفة وسهولة العمل وسرعة الترقية؛
- سياسة الدولة في استيعاب الخريجين في القطاع العمومي لم تنجح في إمتصاص قوة العمل المتزايدة بل كانت لها نتائج سلبية، إذ ظهرت البطالة المقنعة في هذا القطاع مما يجعل الصعوبة في مكافحتها أكبر بسبب من الردد السلبية التي تتولد عنها؛
- ارتفاع أعداد الخريجين المشتغلين بقطاع الخدمات بسبب تنامي هذا القطاع مقارنة بالقطاعات الأخرى[1].

**3.3.1.3.III. أسباب متعلقة بالبيئة المحيطة بقطاع التعليم العالي:** بالإضافة إلى الاسباب المرتبطة بكل من مؤسسات التعليم العالي وسوق الشغل هناك أسباب غير مباشرة تزيد من ارتفاع معدلات البطالة وسط خريجي التعليم العالي من بين هذه الاسباب مايلي:[2]

- بعض العوامل الاقتصادية مثل بطء معدلات النمو الاقتصادي؛
- ارتفاع معدلات النمو السكاني وخاصة في فئتي الشباب والأطفال؛
- الزيادة المستمرة في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي خاصة النظري منه؛
- العادات والتقاليد الاجتماعية التي تسود بعض المجتمعات وتقلل من قيمة بعض الأعمال والمهن فلا يقبل بها الخريجون؛
- التوجه العام للمتجمع والمتعلق باهتمامهم وميولهم وتوجهاتهم القيمية، ومثال ذلك أن التدريس مهنة محترمة بصورة عامة وللمرأة بصورة خاصة.

إن جميع الأسباب والعوامل السالفة الذكر تستدعي من صناع القرار البحث عن حلول مناسبة بغية ملاءمة مخرحات التعليم العالي مع متطلبات سوق الشغل، وذلك بوضع خطة استراتيجية من خلال التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل، وإيجاد تشاور حقيقي لتحديد الأدوار المختلفة لكل من مؤسسات

[1] العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 134.
[2] **نفس المرجع**، ص 134.

التعليم العالي وممثلي سوق الشغل، من أجل تخفيض معدلات بطالة حاملي الشهادات العليا والآثار المترتبة عنها.

### 4.1.3.III. آثار البطالة وسط خريجي التعليم العالي

يؤدي عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق الشغل في غالب الأحيان إلى بطالة ظاهرة أو مقنعة، مما ينتج عنه هدر تربوي واقتصادي كبير يعكس في النهاية عدم تحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية من التوسع في التعليم العالي.

إن بطالة خريجي التعليم العالي مشكلة لها أثار سلبية على المستوى الاقتصادي والإجتماعي والسياسي وحتى أمنيا كماً هو مبين في العناصر الموالية:

**1.4.1.3.III. الآثار الاقتصادية:** تشكل البطالة في وسط خريجي التعليم العالي خسارة كبيرة للأقتصاد الوطني، وتعد نقيض التنمية والتقدم الاقتصادي، حيث يمثل معدل البطالة أخطر القضايا الاقتصادية الراهنة، ويقترن الأداء الاقتصادي الجيد للدول بإحرازها تقدماً في معالجة مشكلة البطالة، بالإظافة إلى ذلك فإن بطالة الخريجين تؤثر على التنمية الاقتصادية من خلال:[1]

- الهدر الاقتصادي الناتج عن سوء الاستثمار في القوى البشرية الوطنية من خلال تأهيليها بما يسهم في زيادة إنتاجيتها، ورفع مستوى مشاركتها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛
- الهدر الاقتصادي الناتج عن استثمار التعليم العالي في تخصصات يقل الطلب عليها على حساب الاستثمار في تخصصات تشتد الحاجة إليها؛
- زيادة عدد الأيدي العاملة أو المتخصصة في مجال ما ونقصها في مجال آخر، وهو مايؤدي إلى اختلال ميزان قوة العمل البشرية ومن تمّ تأثيره في السياسة التنموية؛
- إضاعة الجهد والوقت والموارد المالية وسوء إستثمار موارد المؤسسة التعليمية؛
- إنخفاض مستوى الدخل الشخصي ومايترتب على ذلك من إنخفاض القوة الشرائية وانخفاض الاستهلاك وانخفاض حجم الادخار وما قد ينتج عن ذلك من كساد وفائض في الناتج الكلى للاقتصاد[2]؛
- ضعف التكوين لأصحاب الشهادات العليا خاصة في الجوانب التكنولوجية المتقدمة يفرض على قطاع الأعمال الاعتماد على العمالة الأجنبية، مما يترتب عن ذلك تحويلات لما يتدفق لبلاد من نقد أجنبي، وفقدان الوطن للخبرات العملية التي تكتسبها العمالة الأجنبية بعد مغادرتها.

---

[1] عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، **مرجع سبق ذكره**، ص 57، بتصرف.

[2] محمد أحمد الأغا، **بطالة الخرجين واقعها وسبل الحد منها**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، أعمال المؤتمر" التعليم العالي العربي وسوق العمل" 2013، ص 235.

على غرار الدول العربية تشهد الجزائر هجرة كثيفة لحملة الشهادات العليا نحو الخارج لعدة أسباب منها:

- الأجر الذي يحصل عليه صاحب الشهادة العليا في بلده ضعيف مقارنة بالفئات الأخرى؛
- الفرق الهائل في مستوى المعيشة؛
- عدم الحصول على منصب يتوافق مع مؤهلاته العلمية؛
- عدم الحصول على منصب عمل لائق يعوضه مافاته خلال السنوات الدراسية؛

تعد هجرة هذه الأدمغة خسارة للوطن من ناحيتين، الأولى عدم الإستفادة من هذه الكفاءات في تحقيق التنمية، والثانية هدر لملايين الدينارات التي أقتطعت من مداخيل المواطنين وأنفقت على هؤلاء المهاجرين على مشوارهم الدراسي دون الإستفادة منها.

**III.2.4.1.3. الآثار الاجتماعية:** إن بطالة الخريجين لا تشكل مشكلة اقتصادية تعكس وضعاً اقتصادياً مترديا للمجتمع الذي تتفشى فيه فحسب، وإنما تعكس ضغوطا اجتماعية ونفسية وأدبية سيئة للغاية للعاطلين عن العمل، وعلى من حولهم، يمكن إيجازها في مايلي:[1]

- تؤدي إلى فقد الأمن الاقتصادي حيث يفقد العاطل دخله الأساسي الذي كان ينتظره بعد التخرج نتيجة إلحاقه بعمل ما، الأمر الذي يعرضه لآلام الفقر والحرمان هو وأسرته، ويفقده الاطمئنان على يومه وغده؛
- المعاناة الاجتماعية والعائلية والنفسية التي تنجم عن البطالة؛
- حدوث بعض الاضطرابات النفسية لدى العاطل مثل الشعور بالخوف والقلق والتوتر، مما يؤثر على حالته النفسية وعلى شخصيته وتكيفه مع ذاته ومع الآخرين من حوله؛
- الشعور بالإحباط واليأس والقهر والظلم، فليس هناك ما هو أمر من شعور العاطل بالظلم والحرمان، فتهتز ثقته بنفسه، وبمن حوله، ويتولد لديه السخط والحقد، وعدم الإيمان بالمستقبل، وفقدان الأمل، وقد يدفعه ذلك إلى ارتكاب أعمال قد تفقده حياته كلها، فقد ثبت أن حالة البطالة وما يرافقها من حرمان ومعاناة كثيرا ما تدفع الفرد إلى تعاطي الخمور والمخدرات وتصيبه بالاكتئاب، وربما تدفعه إلى الانتحار، فضلا عن ممارسة العنف والجريمة والتطرف.

آثار البطالة ليست قاصرة على الخريج العاطل فحسب، وإنما تمتد إلى أسرته أيضا، لأنه من الصعب فصل الآثار التي تلحق بأسرته، وتبدو آثار البطالة على الأسرة فيما يلي:

- قلق وخوف وتوتر الأسرة (وخاصة الوالدين) على الأبناء العاطلين؛

---

[1] محمد على عزب، <u>**مرجع سبق ذكره**</u>، ص ص 237- 244، بتصرف.

- ظهور مشكلات أسرية واجتماعية مختلفة بسبب حدوث خلافات ونزاعات بين المتعاطفين مع العاطل، والمتشددين معه، ويهدد كيان وتماسك الأسرة ويؤدي إلى تفككها؛
- البطالة ترهق ميزانية الأسرة (خاصة الأسرة متوسطة الدخل، والفقيرة) لأنها تحملها أعباء إضافية بسبب الإنفاق على الابن العاطل، هذه الأموال كان من الممكن أن تنفق في مجالات أخرى، الأسرة في أشد الحاجة إليها.

تمتد آثار البطالة لتشمل المجتمع، لأن المجتمع يتكون من مجموعة الأفراد والأسر الصغيرة والمتوسطة والكبيرة، وبالتالي فإن ما يتأثر به الأفراد والأسر يتأثر به المجتمع، وتبدو آثار البطالة على المجتمع فيما يلي:

- البطالة إهدار للموارد البشرية وحرمان أفراد المجتمع من حقوقهم في إشباع حاجاتهم الإنسانية، والجور على حقوقهم في مستوى معقول من المعيشة؛
- حرمان المجتمع من جهود وقدرات قوى عاملة شابه كان من الممكن أن تسهم في تنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛
- تفقد مؤسسسات التعليم العالي سمعتها وتسوء صورتها أمام العملاء (سوق الشغل)؛
- البطالة تعود بالخسارة على المجتمع والدولة لأنها تؤدي إلى إرهاق ميزانية الدولة نتيجة عدم الاستثمار الأمثل لجهود الخريجين العاطلين؛
- إن التسرب المدرسي المبكر وتفظيل الطلبة التوجه نحو الحياة العملية مبكراً بدلاً من إتمام الدراسة ظنا منهم مضعية للوقت لمايرونه من بطالة أصحاب الشهادات العليا.

**3.4.1.3.III. الآثار الأمنية:** زيادة العاطلين من خريجي التعليم العالي في المجتمع يؤثر على الحالة الأمنية فيه، حيث تمثل البطالة الأرضية الخصبة والبيئة المناسبة لدخول عالم الجريمة، ونظرا لاتجاه الجريمة نحو الجريمة المنظمة، فإن ذلك يساعد زعماء الجرائم المنظمة (السرقات، والمخدرات، والتزوير، ....إلخ) ومعاونيهم لضم هؤلاء الشباب المتعلم والذين يعيشون في حالة بطالة للسلوك الإجرامي، بالإغراء المادي من ناحية، وتوفير البيئة الاجتماعية التي توفر لهؤلاء العاطلين ما لم يستطع المجتمع بمؤسساته المختلفة توفيره لهم، زد على ذلك:[1]

- تؤدي بطالة الخريجين إلى عدم الاستقرار الأمني، وإثارة القلاقل والاضطرابات داخل المجتمع الذي ترتفع فيه معدلات البطالة، نظرا لأن الأشخاص العاطلين يكونون أكثر احتمالية للاتجاه نحو السلوك الانحرافي والإجرامي؛
- البطالة شر يهدد حياة الأمم واستقرار الشعوب، ففي مجتمع البطالة تنقلب المعايير وتتهشم الأخلاق، وينتشر الفساد؛

[1] محمد على عزب، **مرجع سبق ذكره**، ص 239، بتصرف.

- إمكانية حدوث نقلة نوعية في أساليب تعبير الخريج البطال من قلة فرص الشغل من خلال أشكال أكثر حدة وبطرق غير مألوفة؛
- قد تفاقم البطالة في تزايد معدلات الجريمة، وتدفع بعض الشباب إلى ارتكاب الجرائم ومن ثم يتعرض لعقوبة السجن التي لا تجعلهم قادرين على أن يجدوا أعمالا مناسبة فيعودون لممارسة الإجرام مرة أخرى[1].

**III.4.4.1.3. الآثار السياسية للبطالة:** أكد بعض الخبراء على أن البطالة من منظور حقوقي ترتبط ارتباطا مباشرا بالحق في الشغل الذي تضمنه المعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عام (1996م)[2] في توفير فرصة كسب لكل فرد عن طريق العمل الذي يختاره ويقبله بحرية، كالتزامات الدولة الموقعة عليه باتخاذ الخطوات المناسبة لتأمين هذا الحق خاصة أمام خريجي التعليم العالي لما تمتاز به هذه الفئة من قدرات ومؤهلات علمية عملية تحتاج لها أي دولة.

فقدان الحق في الشغل قد ينجر عنه تهديدا للثقة بين النظام السياسي وبين أفراد المجتمع وخاصة المتعلمين منهم، لأنها تؤدي إلى عدم الاستقرار السياسي، ولأن الكثير من المخاطر السياسية والاجتماعية يحدث عند انتشار البطالة، كما هو معلوم يكون الاستقرار السياسي مرهونا بقدرة الدولة على امتصاص البطالة وخلق فرص عمل تحد منها.

تسبب البطالة ضعف روح المواطنة عند هذه الفئة المتعلمة نتيجة للأسباب السالفة الذكر، وتفتح الأبواب لانتهاك حق حرية الفكر، حيث يقع العاطل أسيرا لأفكار غريبة من أي مصدر خارجي يقدم له يد العون، وقد تضعف المواطنة لدى هذه الفئة وتصبح أيادي توديرها مصادر خارجية للعبث بقدرات الوطن عن طريق الشبكة العنكبوتية.

---

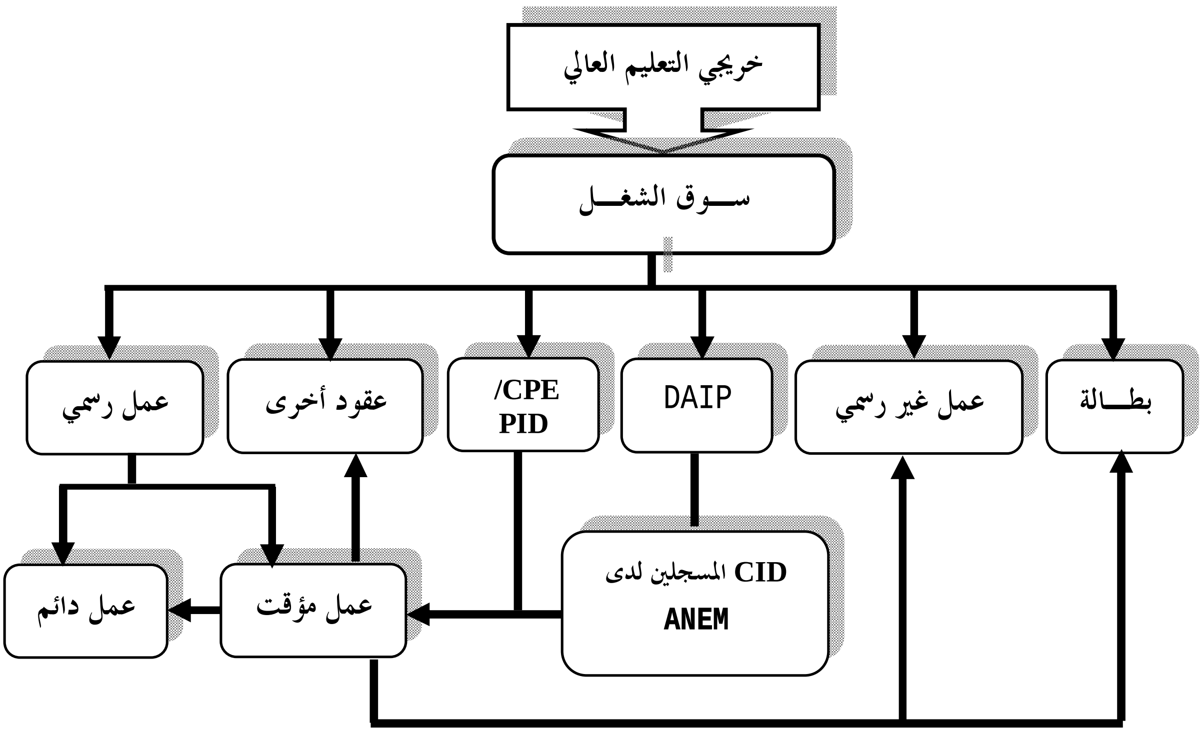
[1] عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، **مرجع سبق ذكره**، ص 58.

[2] محمد على عزب، **مرجع سبق ذكره**، ص 238.

## 2.3.III. سياسة تشغيل خريجي التعليم العالي في الجزائر:

إن الحكومة الجزائرية لم تتوانى في البحث عن آليات لحل هذه المعضلة مبدية اهتماماً كبيراً في برامجها لتشغيل خريجي التعليم العالي، حيث اعتمدت إستراتيجية تقوم على مقاربة أساسها الجانب الاقتصادي وتكوين قوة عاملة مدربة، ففي سنة (1998م) استحدثت الحكومة الجزائرية لفئة الجامعيين برنامج عقود ما قبل التشغيل كآلية لدعم إدماجهم مهنيا، وبعد (10سنوات) تبين ضرورة تطوير هذه الآلية بما يتماشى والتطورات الحاصلة في الاقتصاد، ليتمّ صياغة برنامج مساعد على الادماج المهني كأداة لربط مسألة تسيير بطالة أصحاب الشهادات العليا بالقطاع الاقتصادي وتكوينهم وتحسين معارفهم أثناء فترة الإدماج[1]، والشكل الموالي يبين مسار خريجي التعليم العالي في سوق الشغل:

**الشكل رقم (III - 9): مسار خريجي مؤسسات التعليم العالي في سوق الشغل**




**المصدر:** من إعداد الباحث.

يجمل الشكل أعلاه أهم إجراءات دمج الخريجين فس سوق الشغل، والذي تفصله البرامج الموالية:

### 1.2.3.III. برنامج عقود ما قبل التشغيل (CPE)

يعتبر برنامج التشغيل في إطار عقود ما قبل التشغيل من أهم برامج التشغيل التي تبنتها الحكومة مع نهاية القرن المنصرم وبداية الألفية الحالية، وهو موجه لإدماج الشباب من خريجي الجامعات والمعاهد ومراكز التكوين المهني الذين يدخلون سوق الشغل لأول مرة، هدفه الأساسي إدماج حاملي الشهادات العليا والتقنيين الساميين

[1] سميرة العابد، زهية عباز، **ظاهرة البطالة في الجزائر بين الواقع والطموحات**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 11، 2012، ص 81.

في سوق الشغل وإعطائهم خبرة مهنية، حيث يعرف سوق الشغل تدفق حوالي (120 ألف) متخرج سنوياً من ذوى الشهادات العليا من طلاب الجامعات والمعاهد الوطنية[1].

وضع برنامج التشغيل في إطار عقود ما قبل التشغيل حيز التنفيذ بموجب المرسوم التنفيذي رقم (402/98) المؤرخ في (1998/12/02م)، والمتضمن إدماج المهنيين الشباب ذوى شهادات التعليم العالي، وكذا الحاصلين على شهادة تقني أو تقني سامي من المعاهد الوطنية للتكوين، بهدف تسهيل إدماج الحاصلين على الشهادات العلمية في سوق الشغل وإكسابهم تجربة تساعدهم على الادماج النهائي[2].

**III.1.1.2.3. شروط الاستفادة من برنامج عقود ما قبل التشغيل (CPE):** يؤهل للاستفادة من عقود ما قبل التشغيل الشباب الذين يحملون شهادات عليا والتقنيون الساميون الذين يستوفون الشروط الآتية:[3]

- أن يحمل الجنسية الجزائرية؛
- ذوي شهادة التعليم العالي والتقنيين السامين المتخريجين من المعاهد الوطنية؛
- أن تتراوح أعمارهم مابين (19 و 35 سنة)؛
- الإعفاء من التزامات الخدمة الوطنية (بالنسبة للرجال)؛
- أن يكون من طالبي الشغل للمرة الأولى (مع إلزامية التسجيل لدى الوكالة المحلية للتشغيل).

المستوفون للشروط السالفة ملزمون بتسجيل أنفسهم لدى الوكالات المحّلية للتشغيل، وفي حالة عدم وجودها في بعض المناطق" يمكن استثناءاً أن تستقبل التسجيلات على مستوى هياكل أخرى محددة بموجب تعليمة وزارية"[4].

يمتاز برنامج عقود ماقبل التشغيل بمجموعة من الخصائص منها:

- يتم إدماج البطالين المستفيدين من هذا العقد لدى الهيئات المستخدمة العمومية والخاصة بما فيها تلك التابعة لقطاع المؤسسات والإدارات العمومية؛
- يقوم الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب بتمويل هذا الجهاز؛
- تقوم الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب بتسييره؛
- تخص الشباب الذين تفوق أعمارهم (19 سنة) ولاتتجاوز (35 سنة) والحاصلين على شهادة التعليم العالي، إضافة إلى المعاهد الوطنية (تقني سامي)؛
- يتم تعيينهم في مناصب عمل فعلية مناسبة لمستوى تكوينهم.

---

[1] **نفس المرجع السابق**، ص81.

[2] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 402/98 المؤرخ في 02 /1998/12، يتضمن الإدماج المهني للشباب الحاملين الشهادات التعليم العالي والتقنين السّامين خريجي المعاهد الوطنية للتكوين**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 91، 1998، ص 28.

[3] **نفس المرجع**، لمادة 3، ص 29.

[4] **نفس المرجع**، المادة 14، ص 30.

أما عن مدة التشغيل ومستويات الأجور، تمّ تحديد مدة عقد التشغيل الأولي بسنة واحدة يمكن تمديدها مرة واحدة لمدة (06 أشهر)، وتحدد مستويات الأجور التي تتحملها الدولة والمخصصة لفائدة الشباب المستفيد من عقد تشغيل في إطار عقود ما قبل التشغيل كالآتي:[1]

- يتقاضى الجامعيون (6000 دج/ للشهر)، و(4000 دج/ للشهر) عند تمديد الفترة التي لاتتجاوز (6 أشهر)؛
- يتقاضى التقنيون السامون (4500 دج/ للشهر)، و(300 دج/ للشهر) عند تمديد الفترة التي لاتتجاوز (6 أشهر).

ثمّ عدلت مستويات الأجر ابتداء من جانفي (2008م) تماشياً مع موجات التضخم والزيادة في ألأجور التي عرفها القطاع الاقتصادي العام والخاص في الفترة الابتدائية أو العقد الأولي (خلال السنة الأولى) لتصبح كما يلي:

- (12000دج/ للشهر) بالنسبة للجامعيين؛
- (8000 دج/ للشهر) بالنسبة للتقنيين الساميين.

يتحمل الصندوق الوطني لدعم تشغيل الشباب حصة رب العمل في الضمان الاجتماعي المحدد بـــ (07%)، ويستفيد الشاب حامل الشهادة خلال الفترة الابتدائية المحددة بسنة واحدة من نظام التعويضات الذي يتحمله المستخدم والمطبق على المستخدمين الذين يشغلون نفس منصب العمل.

أما فيما يتعلق بتوظيف الشباب حاملي الشهادة بعد انقضاء فترة التشغيل الأولي (السنة الأولى) وفي حالة التمديد وبعد انقضاء هذه الفترة (أي بعد مرور (18 شهر) من العمل لدى هذا المستخدم) تلزم المادة العاشرة من المرسوم رقم (98/402) المستخدم بإبرام عقد عمل مع الشباب حاملي الشهادة لمدة لا تقل عن سنة واحدة.

**2.1.2.3.III. الأهداف المرجوة من برنامج عقود ما قبل التشغيل:** الأهداف المرجوة من برنامج عقود ما قبل التشغيل يمكن تلخيص أهمها في مايلي:

- **بالنسبة لحامل الشهادة:**[2]

- يسمح البرنامج بمعالجة مشكل البطالة لهذه الفئة التي وجدت عائقاً في عملية الإدماج المهني ولمدة طويلة، حيث أن هذا البرنامج يعتبر أكثر تكيفاً مع هذه الفئة؛
- يسمح البرنامج للشباب باكتساب خبرة وتجربة تلائم مجال تخصصهم وتكوينهم؛
- زيادة امكانية توفير فرص العمل الدائمة بعد إنقضاء المدة القانونية للعقد[3].

---

[1] رابح بالعباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 04.

[2] أيت عيسى عيسى، **مرجع سبق ذكره**، ص 305.

[3] ناصر دادي عدون، عبد الرحمان العايب، **مرجع سبق ذكره**، ص 282،

- **بالنسبة للمؤسسات المستخدمة:**[1]

- يساهم البرنامج في تحسين مستوى تأطير المؤسسات، من خلال إدماج ذوي الشهادات والكفاءات؛
- يسمح البرنامج باستفادة المستخدم من امتيازات جبائية وشبه جبائية؛
- يسمح له العقد بتوظيف جامعيين وتقنيين سامين وبالتالي الاستفادة من قدرات الإطارات بأقل الأعباء؛
- عملية التوظيف هذه تمكّن من دعم فعالية المؤسسة؛
- خفض حجم التكاليف من خلال مجموعة امتيازات مثل تخفيض قيمة الضرائب والأعباء الإجتماعية.

تجدر الإشارة إلى أن وزارة التضامن الوطني خلال سنة (2008م) عمدت إلى مراجعة برنامج عقود ما قبل التشغيل (CPE) وأصبح يسمى منحة إدماج حاملي الشهادات (PID)، حيث يهدف إلى إكتساب الخريج الخبرات والمؤهلات التي تساعده في الولوج إلى سوق الشغل للحصول على منصب شغل كما تشجع أرباب العمل، بما في ذلك القطاع الخاص على توظيف خريجي مؤسسات التعليم العالي[2].

تتطلب الإستفادة من برنامج الإدماج الاجتماعي للشباب الحاصلين على الشهادات (PID) التسجيل لدى مصالح مديرية النشاط الاجتماعي، تحدد مدة الإدماج بسنة واحدة قابلة لتجديد مرة واحدة، بحيث يتقاضى (10000 دج) شهرياً، ويمكن منح الشباب حاملي الشهادات قبل الإدماج أو بعدها تعويضاً شهرياً مبلغه (2500 دج) عندما يكونون مسجلين لمتابعة تكوين تأهيلي في مؤسسات تكوين معتمدة يسمح بإدماجهم الاجتماعي لمدة أقصاها ستة (06) أشهر، تدفع هذه المنحة مرة واحدة للشباب الحاصل على شهادة[3].

### III.2.2.3. جهاز المساعدة على الإدماج المهني (DAIP)

يعتبر جهاز المساعدة على الإدماج المهني أحدث برنامج تسهر الحكومة الجزائرية على تطبيقه وتنفيذه حيث خرج إلى حيز التنفيذ بموجب المرسوم التنفيذي رقم (08/126) المؤرخ في (2008/04/19م)، ومن خلال هذا الجهاز منحت الحكومة الأولوية للتكفل بإحتياجات الإدماج المهني للشباب الذين يمثلون أكثر من (70%) من مجموع السكان الباحثين عن العمل.

حيث يهدف هذا الجهاز إلى:[4]

---

[1] أيت عيسى عيسى، **مرجع سبق ذكره**، ص 305.

[2] CNES, **Op. cit**, p112.

[3] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 8، 14، 16، 17 من المرسوم التنفيذي رقم 127/08 المؤرخ في 2008/04/30 متعلق بجهاز الإدماج الاجتماعي للشباب حاملي الشهادات**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23، سنة 2008، ص 4.

[4] رابح بالعباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 04.

- تشجيع كافة أشكال النشاط والتدابير الأخرى الرامية إلى ترقية تشغيل الشباب لاسيما عبر برامج تكوين وتوظيف؛
- تنظيم أحسن لسوق الشغل، حيث يهدف إلى تسهيل فرصة الاستفادة من منصب عمل دائم للشباب طالبي العمل لأول مرة المسجلين لدى الوكالة الوطنية للتشغيل وذلك بإدماجهم في القطاع الاقتصادي العام والخاص[1].

يولي الجهاز **إهتماماً** خاصاً لحاملي الشهادات والذين هم بدون وظيفة، وقد تمّ توجيه هذا الجهاز إلى (03 ثلاث فئات) من طالبي العمل:

- الفئة الأولى: الشباب حاملي شهادات التعليم العالي والتقنيين السامين خريجي المؤسسات الوطنية للتكوين المهني (عقد إدماج مهني CID)؛
- الفئة الثانية: الشباب خريجي التعليم الثانوي للتربية الوطنية ومراكز التكوين المهني، أو الذين تابعوا تربصا مهنياً (عقد إدماج مهني CIP)؛
- الفئة الثالثة: الشباب بدون تكوين ولا تأهيل ( عقد تكوين -إدماج CFI)[2].

يعين المستفيدون من عقود إدماج حاملي الشهادات وعقود الإدماج المهني لدى المؤسسات العمومية والخاصة والمؤسسات والإدارات العمومية، بينما يعين المستفيدون من عقود تكوين إما في ورشات الأشغال المختلفة التي تبادر بها الجماعات المحلية ومختلف قطاعات النشاط، او لدى حرفيين معلمين لمتابعة تكوين.

أما عن **الخصائص** التي يمتاز بها جهاز المساعدة على الإدماج المهني فتتمثل في النقاط الموالية:[3]

- ربط بطالة حاملي الشهادات بالقطاع الاقتصادي، إذ أن قطاع الإدارة العمومية لم يعط نتائج ايجابية فيما يخص دمج هذه الفئة في وظيفة دائمة؛
- تشجيع عملية دمج هذه الفئة بالمؤسسات تمنح حوافز جبائية وشبه جبائية للمستخدمين، إضافة إلى تحمل أجرة حامل الشهادة على عاتق الدولة حيث يستفيد من منحة شهرية وفق صيغة تناقصية؛
- إعطاء أهمية للوكالة الوطنية للتشغيل لتلعب دور الوساطة بين المؤسسات وطالبي العمل من هذه الفئة؛
- التحكم أكثر في الطلب على العمل بقطاع الإدارة العمومية؛

---

[1] العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 136.

[2] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 126/08 المؤرخ في 2008/04/19 المتعلق بالجهاز المساعد على الإدماج المهني**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 22، سنة 2008، ص 20.

[3] العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 136.

- يستفيد حامل الشهادة من مرافقة أحسن طيلة فترة العقد، وذلك من خلال القيام بتكوين وإعادة تأهيل في الموقع، وخضوعه لتأطير إجباري قصد تنمية معارفه أو القيام بتكوين قصير المدى بالمؤسسة المستخدمة[1].
- الدعم المادي الكامل من قبل الدولة[2].

وفي ما يتعلق **بشروط الإستفادة** يجب على الشاب البطال الراغب في الاستفادة من توظيف في إطار جهاز المساعدة على الإدماج المهني أن تتوفر فيه الشروط التالية:[3]

- أن يكون طالب جديد للشغل؛
- أن يحمل الجنسية الجزائرية؛
- أن يتراوح سنه بين (18 و35 سنة)؛[*]
- إثبات الوضعية إزاء الخدمة الوطنية؛
- أن يكون حائزا على الشهادة ومثبتا لمستواه التعليمي والتأهيلي والمؤهلات المهنية؛
- أن يكون مسجلا كطالب شغل لدى الوكالة المحلية للتشغيل التابعة لمقر سكناه.

أما بخصوص **مدة عقد الإدماج** تمّ تحديدها حسب المرسوم رقم (126/08) كما يأتي:

* سنة واحدة قابلة للتجديد مرة واحدة بناءاً على طلب المستخدم في قطاع المؤسسات والإدارات العمومية؛
* سنة واحدة غير قابلة للتجديد في القطاع الاقتصادي؛
* سنة واحدة غير قابلة للتجديد بالنسبة للتكوين لدى الحرفيين المعلمين.

خلال سنة (2011م) تمّ تعديل مدة عقد الإدماج لتصبح كما يلي:[4]

* سنة واحدة قابلة للتجديد في القطاع الاقتصادي؛
* (03 سنوات) قابلة للتجديد مرة واحدة في قطاع المؤسسات والإدارات العمومية وفي الهيئات والمؤسسات العمومية ذات التسيير الخاص؛
* ....... (الباقي بدون تغيير)............

[1] وهيبة مقدم، **الحاجة إلى تطوير المناهج الجامعية بما يتناسب مع متطلبات سوق الشغل في الجزائر**، مجمع مداخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2010/05/20، ص 334.

[2] CNES, **Op. cit**, p112.

[3] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 13 من المرسوم التنفيذي رقم 126/08، مرجع سبق ذكره**، ص 21.

[*] حسب المادة 14 من نفس المرسوم يمكن تخفيض شرط السن إلى 16 سنة بالنسبة للشباب طالبي العمل للمبتدئين شريطة أن يقبلوا متابعة تكوين في الفروع أو التخصصات التي تعرف عجزاً في سوق الشغل.

[4] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من المرسوم 105/1 المؤرخ في 06 مارس 2011، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 126/08 والمتعلق بجهاز المساعد على الإدماج المهن**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 14، سنة 2011، ص 25.

في الأخير فإن **الأجور والمنح** يحددها المرسوم رقم (126/08) الذي جاء فيه يتقاضى المستفيدون من عقود الإدماج أجرة شهرية تتحدد بالاستناد إلى الراتب الأساسي للأصناف والأرقام الاستدلالية المنصوص عليها كما يلي:[1]

- (55%) للصنف (11)، الرقم الاستدلالي (498) بالنسبة لحاملي شهادة التعليم العالي؛
- (50%) للصنف (10)، الرقم الاستدلالي (453) بالنسبة للتقنيين الساميين؛
- (36%) للصنف (8)، الرقم الاستدلالي (379) في الإدارات والجماعات المحلية؛
- (47%) للصنف (8)، الرقم الاستدلالي (379) في المؤسسات الاقتصادية العمومية والخاصة؛
- منحة شهرية تقدر بــ (4000دج) بالنسبة للشباب المدمجين في إطار عقود تكوين- إدماج عندما يزاولون تربصا تكوينيا لدى حرفيين معلمين.

بعد التعديل الذي أجري سنة (2011م) للمرسوم التنفيذي المتعلق بجهاز الإدماج المهني أصبحت الأحكام المتعلقة بالأجور بالنسبة لعقود إدماج حاملي الشهادات تنص على مايلي:

* أجرة شهرية تقدر بــ (15000دج) بالنسبة لحاملي الشهادات الجامعية؛
* أجرة شهرية تقدر بــ (10000دج) بالنسبة للتقنيين الساميين؛

أما بالنسبة لعقود الإدماج المهني، يتقاضي المستفيدون أجرة شهرية تقدر بــ (8000دج)، وبالنسبة لعقود (تكوين/ إدماج)، يتقاضى المستفيدون أجرة شهرية تقدر بــ (12000دج).

يتضمن جهاز المساعدة على الإدماج المهني (DAIP) صيغة جديدة من صيغ دعم الإدماج المهني، تتمثل في عقد العمل المدعم (CTA) الذي إنطلق العمل به سنة (2009) لفائدة الشباب الباحثين عن العمل لأول مرة وتتراوح أعمارهم بين (18 و35 عاماً)،[2] حيث تساهم الدولة، ولمدة ثلاث سنوات، في تكلفة أجر المنصب وإمتيازات جبائية وشبه جبائية قصد تشجيع التوظيف الدائم لطالبي الشغل المبتدئين بعد أو خلال الإدماج الموقت.[*]

تبقى الإشارة إلى أن تسيير الجهاز ومتابعته وتقييمه، تتولاه الوكالة الوطنية للتشغيل ومديريات التشغيل للولاية، حيث تحدد العلاقة بين الوكالة الوطنية للتشغيل ومديريات التشغيل للولاية في إطار تنفيذ الجهاز بموجب منشور من الوزير المكلف بالتشغيل، هذا وتضمن الوكالة الوطنية للتشغيل بالتنسيق مع مديرية التشغيل للولاية متابعة المستفيدين وتقييمهم وكذا مراقبة تنفيذ الجهاز خلال فترة الإدماج.

---

[1] الأمانة العامة للحكومة، **المادة 16- 17 من المرسوم تنفيذي رقم 126/08، مرجع سبق ذكره**، ص ص 21-22.

[2] CNES, **Op. cit**, p 111.

[*] أنظر المادة 26-27 من **من المرسوم تنفيذي رقم 126/08.**

### 3.3.III. تقييم برامج وأجهزة دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل

يمكن تقييم التجربة الجزائرية في إدماج خريجي التعليم العالي في سوق الشغل من خلال الوقوف على النواحي الإيجابية التي جاءت بها هذه البرامج والأجهزة مع الأخذ بعن الإعتبار الحدود التي توقفت عندها.

#### 1.3.3.III. تقييم برنامج (CPE) / (PID)

يعتبر برنامج عقود ما قبل التشغيل الذي تمّ تعويضه ببرنامج الإدماج الاجتماعي للشباب الحاصلين على الشهادات (PID) المستقبل المهني لحاملي شهادات التعليم العالي لأنه يعد البوابة الأولى لخريجي قطاع التعليم العالي ومراكز التكوين المهني التي من خلالها تبدأ رحلتهم في عالم الشغل، لاسيما وأن المناصب التي كانت توزع في هذا الجهاز كانت تعتمد نظام المؤهل والتخصص، ومن بين النقاط الايجابية التي جاء بها ما يلي:[1]

- هذا البرنامج متاح لكل البطالين ممن تتوفر فيهم شروط الاستفادة من هذا البرنامج، وهذا ما جعله قبلة ومستقبلا لمعظم خريجي التعليم العالي طيلة عقد من الزمن؛
- سهولة الإدماج والاستفادة من هذا البرنامج (بساطة الإجراءات)؛
- يمنح البطالين الجدد من خريجي الجامعات والمدارس فرص إدماج مهني في وقت قياسي مما يقلل من فترة تعطل هذه الفئات؛
- يمنح البطالين خبرة مهنية يمكن الاستفادة منها في فرص توظيف أخرى بعد انقضاء مدة العقد.

وفي مايتعلق بعدد المستفيدين من برنامج عقود ما قبل التشغيل (CPE)، فقد بلغ حوالي (6544 مستفيد) سنة (1998م)، حيث تمّ إدماج كل هذا العدد بصفة دائمة في مناصبهم بتكلفة إجمالية تقدر بـــ (121 مليار دج)، وانخفض هذا العدد ليصل سنة (1999م) إلى (2196 مستفيد)، وتمّ إدماج هذا العدد بصفة دائمة بتكلفة إجمالية تقدر بـــ (323 ملياردج)، وعرفت سنتا (1998 و1999م) انخفاضاً عدد المستفيدين بنسبة كبيرة تقدر (66.44%)، كما تمّ توظيف (59781 مستفيد) سنة (2004م) مقابل (5200 مستفيد) خلال سنة (2003م)[2]، وإجمالا ما بين (1999 إلى 2008م) تمّ استحداث قرابة (300520 منصب) شغل[3]،

أما السنة الأخيرة من هذا البرنامج (2009)، فقد شهدت إنخفاضاً كبيراً في عدد المناصب المستحدثة حيث تمّ إستحداث (14689) بمقابل سنة (2008 ) تمّ إستحداث (57293) أي بإنخفاض قدره (42604) منصب كما هو مبين الجدول الموالي:

[1] رابح بالعباس، **مرجع سبق ذكره**، ص07.
[2] دلال بوعتروس، محمد بوكرب، **مرجع سبق ذكره**، ص 102.
[3] عبد الرزاق مولاي لخضر، **مرجع سبق ذكره**، ص 201.

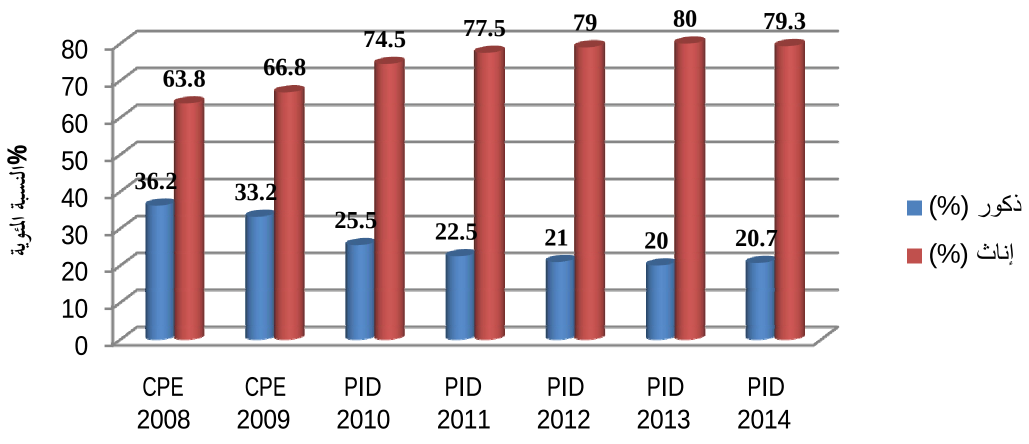
**الجدول رقم (III - 3): مناصب الشغل المستحدثة في إطار (CPE) / (PID) مابين (2008- 2014)**

| البرنامج | السنة | مناصب الشغل المستحدثة | الفئة | |
|---|---|---|---|---|
| | | | ذكور (%) | إناث (%) |
| CPE | 2008 | 57293 | 36.2 | 63.8 |
| CPE | 2009 | 14689 | 33.2 | 66.8 |
| PID | 2010 | 48843 | 25.5 | 74.5 |
| PID | 2011 | 46212 | 22.5 | 77.5 |
| PID | 2012 | 34002 | 21 | 79 |
| PID | 2013 | 46163 | 20 | 80 |
| PID | 2014 | 48117 | 20.7 | 79.3 |

. المصدر: CNES, **Op. cit,** p192

يظهر الجدول أن كلاً من برنامج (CPE) و(PID) خلال الفترة الممتدة مابين (2008-2014) مكن من إدماج حوالي (295325 مستفيد)،كما يلاحظ أيضاً بعد تعويض برنامج عقود ما قبل التشغيل (CPE) ببرنامج الإدماج الاجتماعي للشباب الحاصلين على الشهادات (PID)، أن وتيرة استحداث مناصب الشغل بقيت قائمة رغم الانخفاض الذي شهدته سنة (2012) حيث تراجع عدد المناصب المستحدثة إلى (34002 منصب) ليعود سنة (2014) إلى (48117 منصب)، ومن كلا الجنسين (ذكور وإناث)، إلا أن نسبة استفادة الإناث من هذه المناصب بلغت (79.3%)[1] سنة (2014) كما يبنه الشكل الموالي:

**الشكل رقم (III - 10): نسبة استفادة الجنسين من مناصب الشغل في إطار (CPE) و(PID) مابين (2008-2014)**




المصدر: CNES, **Op. cit,p192** بتصرف.

[1] CNES, **Op. cit**, p 112.

يتبين من الشكل أعلاه أن نسبة المناصب المستحدثة لفئة الإناث بقيت بإرتفاع متواصل إلى غاية (2014م) في مقابل تراجع هذه النسبة لدى الذكور من (63.8 %) سنة (2008م) إلى (20.7 %) سنة (2014م)، يعود ذلك إلى الكثير من العوامل من أهمها:

- التوسع في تعليم الإناث مع تغيّر بعض العادات والتقاليد الاجتماعية بشأن عمل المرأة، مما أدّ ى إلى زيادة عدد الإناث الداخلات إلى سوق الشغل؛
- توجه الإناث نحو العمل في بعض القطاعات الاقتصادية كالتعليم والصحة...الخ مما جعل هذه القطاعات متخمة بالعمل النسوي حيث أشارت أخر إحصائيات شهر سبتمبر (2015م) أن نسبة العاملين في القطاع العام لدى الإناث وصل إلى (64.1 %) من إجمالي العمالة النسوية[1]؛
- زيادة المواليد من الإناث على حساب الذكور.

على الرغم من النواحي الإيجابية السالفة الذكر، إلا أنه لم يخل من بعض **النقائص** التي يمكن تلخيصها في ما يلي:[2]

- تمركز المستفيدين من البرنامج في الإدارات والجامعات المحلية نظراً لضعف الرقابة والانضباط في هذه الإدارات، وعزوف البطالين المستفيدين من هذا الجهاز عن التوظيف لدى المؤسسات الاقتصادية العمومية والخاصة على الرغم من أن المؤسسات الاقتصادية هي من تمنحهم فرص الاندماج الحقيقي في سوق الشغل وتمنحهم خبرة مهنية في التخصص؛
- تهميش البطالين من قبل المسؤولين في المؤسسات التي توظفهم خاصة في القطاع العام وعدم إدماجهم بصفة مناسبة في مناصب عمل توافق مؤهلاتهم، مما يجعل خبرتهم المهنية التي تعتبر الهدف الأسمى لهذا الجهاز مجرد حبر على ورق؛
- يعد مستوى ألأجر المتدني الذي يتقاضاه المستفيدون من برنامج عقود ما قبل التشغيل من خريجي التعليم العالي ومراكز التكوين بمثابة النقطة السوداء في هذا البرنامج، فالأجور الممنوحة للموظفين في إطار هذا البرنامج غير مكافئة لمؤهلاتهم ولا لجهدهم، على الرغم من عملهم طوال الوقت وأدائهم لمهمات تكافئ مهمات الموظفين الدائمين؛
- مشكلة برنامج عقود ما قبل التشغيل في فترة العقد المؤقتة بسنة واحدة قابلة للتجديد لمدة (06 أشهر)، فلو كان هذا العقد ينتهي بتثبيت البطال المستفيد في المؤسسة التي وظف لديها، لكان ذلك بمثابة مفتاح الأمان بالنسبة لهذا الجهاز حتى ولو كان معدل الأجر متدني في فترة العقد الابتدائية، كما أن في هذه الحالة سيعمد المستخدم إلى استغلال المستفيدين الموظفين لديه أفضل استغلال ويقضي بذلك على أشكال البطالة المقنعة ويمنح المستفيدين خبرة مهنية بكل ما تحمله الكلمة من معنى طيلة فترة التوظف؛

[1] الديوان الوطني للإحصاء، **مرجع سبق ذكره**، ص 1.
[2] رابح بالعباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 07.

- في غالب الأحيان تعتبر الخبرة التي يحصل عليها ويستفيد منها خريجو التعليم العالي مجرد حبر على ورق نتيجة لتهميشهم وعدم توظيفهم في مناصب عمل تواكب مؤهلاتهم وبالتالي عدم الاستفادة من هذه المؤهلات؛
- إستمرار تراجع فعالية هذا البرنامج وذلك بإنخفاض فرص الشغل التي يستحدثها من (3.9 %) و(0.3%) بين سنتي (2008-2013)، على التوالي[1].
- الإحباط النفسي لدى المستفدين نتيجة لشعور الكثير منهم بأنهم عمال من الدرجة الثانية أو بأنهم أشخاص من الطبقة الثانية نتيجة للتقسيم الاجتماعي الواضح الذي يفرضه هذا البرنامج من خلال التفاوت الملحوظ في الأجور ومزايا وظرف العمل؛
- عدم تفعيل المادة العاشرة من المرسوم (204/98) والتي تلزم المستخدمين في حالة انقضاء فترة التمديد على إبرام عقد عمل مع المستفيد لا يقل عن سنة؛للاستفادة من هذا البرنامج يشترط الإعفاء من الخدمة الوطنية لدى الذكور، وهذا ما يمنح أفضلية نسبية الإناث على الذكور.

### 2.3.3.III. تقييم برنامج المساعدة على الإدماج المهني (DAIP)

يعتبر برنامج المساعدة على الإدماج المهني أحدث الآليات التي انتهجتها الدولة كمحاولة منها للتخفيف من حدة بطالة هذه الفئة المتعلّمة من المجتمع وتحقيق إدماج مهني فعلي لهم في مختلف المؤسسات الوطنية العمومية منها والخاصة، ويتميز هذا البرنامج بمجموعة من المميزات الإيجابية التي يمكن تلخيصها في مايلي:[2]

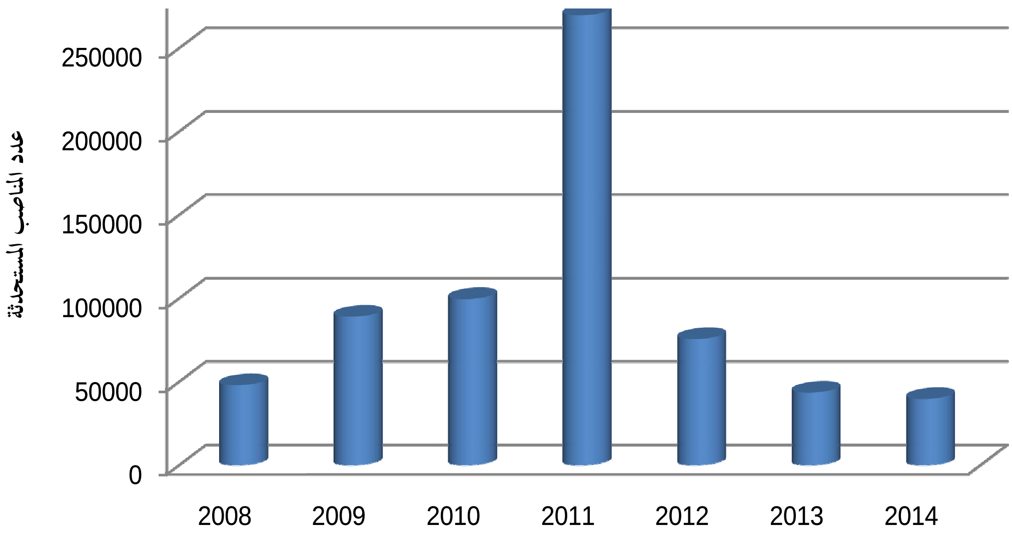
- تحفيز المستفيدين على اختيار العمل في القطاع الاقتصادي، من خلال منحهم منحاً شهرية على حساب المشتغلين في قطاع الإدارات العمومية والجامعات المحلية؛
- هذا البرنامج موجه لعلاج البطالة في أوساط الشباب مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية ومؤهلاتهم التكوينية؛
- الأجور في هذا الجهاز مقبولة إلى حد ما؛
- مرونة الأجور، ذلك أن للأجور في هذا الجهاز علاقة بدرجات التصنيف لدى الوظيف العمومي مما يسمح لها بالارتفاع في حالات التضخم وارتفاع الأجور؛
- حيث يسمح هذا البرنامج للشباب المستفيدين ممن لا يملكون مؤهلات من مزاولة تكوين مهني في تخصص يرغبون فيه.

وفي مايتعلق **بالنتائج** المحققة من خلال هذا الجهاز فقد شهد من (2008م) إلى غاية (2014م)، تنصيب (665524 مستفيد) من حاملي شهادات التعليم العالي والتقنيين السامين بين القطاع الاقتصادي والاداري، الشكل الموالي يبين عدد المناصب المستحدثة خلال الفترة الممتدة مابين (2008-2014م).

[1] CNES, **Op. cit**, p 109.

[2] رابح بالعباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 08.

**الشكل رقم (III - 11): عدد المناصب المستحدثة في إطار (CID) مابين (2008-2014)**




المصدر: **Op. cit,p192** CNES, بتصرف.

يظهر من الشكل أعلاه أن سنة (2011م) شهدت أكبر عدد للمناصب المستحدثة مقارنة بالإتجاه العام، ترجع هذه الزيادة أساساً إلى الأهمية التي أولتها الدولة لهذا الجهاز، لاسيما وأنه يشكل أداة أساسية لإدماج خريجي الجامعات ومعاهد التكوين في مجالات العمل على مستوى قطاعات النشاط الاقتصادي وكذا الإدارات العمومية، كما تمّ تخصيص غلاف مالي قدر بـــ (75 مليار دج) في سنة (2011م) بعد ماكان (42 مليار دج) سنة (2008م)،[1]وقد كرست الحكومة سياسة الإدماج المهني مع إعطاء الأولوية لقطاعات النشاط الاقتصادي، نظرًا للإمكانية التي توفرها هذه الأخيرة لطالب العمل في الحصول على منصب شغل دائم بعد انقضاء مدة الإدماج.

بعد ذلك بدأت فعالية الجهاز في التراجع مع مرور الوقت، حيث شهدت سنة (2014م) أدنى مستوى للمناصب المستحدثة منذ إنشاء هذا الجهاز بقدر 39745 مستفيد من حاملي شهادات التعليم العالي والتقنيين السامين، نظراً لتشبع الإدارة العمومية من مستفدي هذا البرنامج وإدخال إجراءات فحص أكثر صرامة.[2]

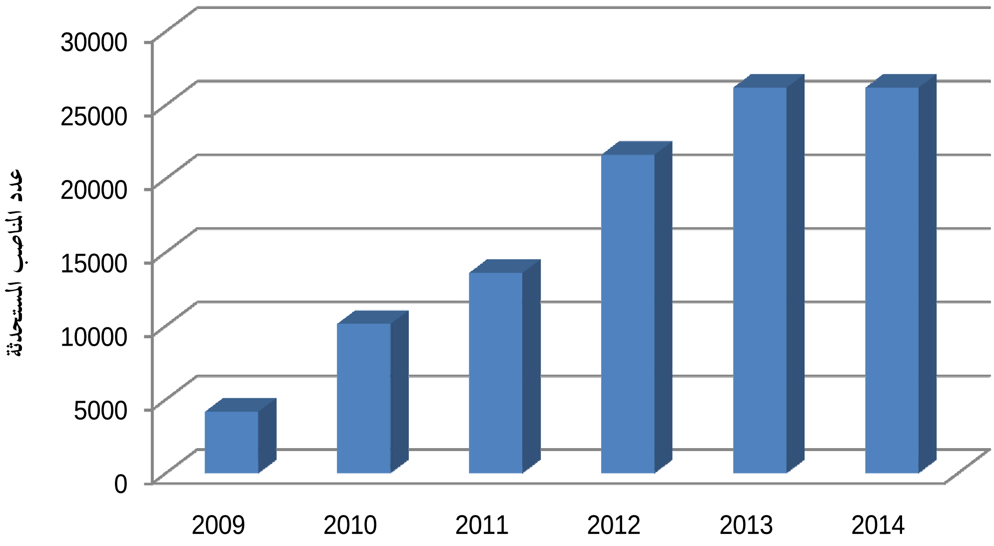
أما عن المناصب المستحدثة من خلال صيغة عقد عمل مدعم (CTA) التي تمكن المرور من منصب عمل بعقد إدماج على نفقة الدولة إلى عقد عمل مدعم على نفقة المستخدم بمساهمة من الدولة فقد وصلت عدد المناصب المستحدثة إلى (78166 منصب) منذ سريان هذه الصيغة سنة (2009م) إلى غاية (2014م) الشكل الموالي يبين الاتجاه العام لمناصب الشغل المستحدثة خلال هذه الفترة:

---

[1] رابح قميحة، **مرجع سبق ذكره**، ص156.

[2] CNES, **Op. cit**, p 112.

**الشكل رقم (III - 12): عدد المناصب المستحدثة في إطار (CTA) مابين (2008-2014)**




المصدر: **<u>Op. cit,p113</u>** ,CNES بتصرف.

يبين الشكل أعلاه أن الجهود المبذولة من أجل إدماج الشباب الباحثين عن عمل لأول مرة في سوق الشغل بواسطة جهاز دعم الإدماج المهني (CTA) مكنت من تنصيب (8027) في سنة (2008م) إلى (47262 تنصيب) في سنة (2014م)، أي بزيادة قدرها حوالي (6 مرات)، ويرجع ذلك إلى تشجيع الشباب التوجه نحو القطاع الاقتصادى نظراً للتشبع الحاصل في الادارة العمومية.

يشير تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي (CNES) إلى أن (54 %) من التنصيبات حسب جهاز دعم الإدماج المهني (CTA) في عام (2014م) تتعلق خريجي التعليم العالي والفنيين من مؤسسات التدريب المهني[1].

هذا عن النتائج المحققة، أما **النقائص** التي يمكن الوقوف عندها تتمثل في مايلي:

- لم يوّفق هذا البرنامج في تحقيق الهدف الأول المرجو منه والشرط الأول من شروط الإدماج المهني الفعلي، والمتمثل في توفير مناصب عمل لخريجي التعليم العالي تتلاءم وتخصصاتهم العلمية، لأن الوظائف والتخصصات المطلوبة في سوق الشغل تحددها المصالح والمؤسسات المستخدمة في ظل القطيعة بين قطاعي التعليم العالي والتشغيل؛
- وبالنسبة لاستفادة الخريج العامل في إطار البرنامج من التكوين والإعداد لشغل متطلبات المنصب تعد محدودة، لأن قرار الاستفادة من التكوين يرجع إلى المؤسسات المستفيدة من خدمات أصحاب الشهادات العليا

[1] CNES, **<u>Op. cit</u>**, p 112.

المدمجين، فمنها من يرى أنه هدر في التكاليف والجهد والوقت لموظفين ستستفيد من خدماتهم بشكل مؤقت، وبالتالي فلا فائدة مرجوة من وراء ذلك[1]؛

- على الرغم من أن مدة العقد في بعض الحالات قد تصل إلى (06 سنوات) إلا أن هذا الجهاز لا يمنح المستفيدين حق التثبيت الدائم في أماكن عملهم؛
- .إن استراتيجية التشغيل المنتهجة التي تهدف إلى امتصاص الضغوط الاجتماعية، وذلك بإرغام الإدارات والمؤسسات العمومية على التوظيف، أو على قبول عدد من العاطلين في إطار التشغيل التعاقدي، لا تعني في معظم الأحيان سوى التحول من بطالة ظاهرة إلى بطالة مقنَّعة، أي خلق مناصب شغل وهمية لا معنى لها في الواقع الاقتصادي، وهو مايشكل مفارقة في عالم الشغل؛
- بعد تعديل هذا البرنامج سنة (2011م)، يلاحظ أن هناك تناقض من حيث الأهداف فيما يتعلق بالأجر والمدة، ففي الوقت الذي جاءت فيه الأحكام المتعلقة بالأجر لصالح القطاع الاقتصادي على حساب الإدارات العمومية والجماعات المحلية، حيث تمنح المستفيدين الموظفين في القطاع الاقتصادي منحة شهرية على حساب المستفيدين الموظفين في الإدارات العمومية، ولما تمّ تعديل مدة العقد أعطى هذا التعديل الأفضلية للإدارة العمومية على حساب القطاع الاقتصادي بجعل مدة العقد ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة في الإدارات العمومية مقابل سنة واحدة قابلة للتجديد مرة واحدة في القطاع الاقتصادي[2].

يظهر من العرض السابق أنه بالرغم من الجهود المبذولة من طرف الحكومات المتعاقبة في إعداد برامج وصيغ أهمها (CPE، PID،DAIP، CTA) بهدف تحقيق الإدماج المهني لخريجي التعليم العالي تبقى بمثابة حلول مؤقته، فالبطالة في وسط خريجي التعليم العالي لاتزال مرتفعة، والآليات التي تتبعها في حل المشكلة هي بمثابة حلول مؤقتة، تعتمد على المعالجة الاجتماعية لمشكل البطالة، والمبنية على أساس العدد بدون مراعاة النواحي المهارية التي من المفترض أن يكتسبها خريج التعليم العالي والتي تضمن له الحصول على وظيفة في أقرب وقت والبقاء والإستمرار فيها من خلال تطوير مستمر لمنظومة التكوين في مؤسسات التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل.

[1] العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **مرجع سبق ذكره**، ص 137.
[2] رابح بالعباس، **مرجع سبق ذكره**، ص 09.

**خلاصة الفصل**

تناول هذا الفصل عرضا مفصّلاً في الجوانب النظرية لسوق الشغل من حيث المفهوم وأهم ما يميزه عن غيره من الأسواق، وعرض المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها (العرض العمل والطلب على العمل) وأهم العوامل التي يتأثربها، بعد ذلك تمّت دراسة سوق الشغل في الجزائر من خلال إبراز اهم الخصائص التي يمتاز بها هذا السوق ومراجعة تطور كل من البطالة والتشغيل من حيث حجمهما ومعدلاتهما، ومن حيث هيكل توزيعهما (نوعيا، وعمريا، وتأهيليا، وقطاعيا).

كما تمّ التطرق إلى المفاهيم المرتبطة بسياسة التشغيل من حيث المفهوم وأهدافها وتحليل لأهم السياسات التشغيل، وبعد عرض مفصل للبرامج أو الأجهزة والتي أنشئت بغرض إدماج البطّالين في سوق الشغل تبين أن أداءها كان إيجابياً في إستحداث مناصب شغل وتزايد عدد المستفدين منها من سنة إلى أخرى.

وفي نهاية هذا الفصل تمّ الوقوف على ظاهرة بطالة خريجي التعليم العالي في الجزائر من خلال التطرق إلى مميزاتها، وأسبابها، ومايترتب عنها من أثار سياسية واقتصادية واجتماعية، بعد ذلك تمّ إستعراض الإجراءات والسياسات المنتهجة من طرف الحكومة الجزائرية من أجل خفض معدلات بطالة هذه الفئة والمتمثلة في برنامج عقود ما قبل التشغيل (PID ،CPE) وجهاز الإدماج المهني (CTA ،DAIP).

تبين نقص الفعالية في هذه السياسات، بسبب ترجيح المعالجة الاجتماعية لقضية البطالة بدلاً من المعالجة الاقتصادية ذات الأمد البعيد، وإعتمادها على أساس العدد مع وضع الاعتبارات النوعية والرشادة الاقتصادية على الهامش، ويجدر التأكيد هنا أن التوافق العددي لا معنى له اقتصاديًا، ما لم يكن مدعمًا بهدف التوافق النوعي والذي يتعلق بمدى التوافق بين المتطلبات النوعية للوظيفة ومؤهلات شاغلها، وهذا الجانب لا يمكن إدراكه إلا بتحقيقات ميدانية خاصة، وهذا ماسوف يتناوله الفصل القادم من خلال دراسة ميدانية من أجل تقييم جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر من وجهة نظر أرباب العمل ومسؤولى المؤسسات الممثلة لسوق الشغل.

IV

الفصـــل الرابع

# الإطار الميداني للدراســـة

## تمهيـــد

يعد الطلاب من أهم مخرجات مؤسسات التعليم العالي التي تسعى إلى الارتقاء بجودها، وذلك من خلال إكساها مزيج من التلوليفات المهارية التي تمكنها من القيام بأعباء الوظيفة أو المهمة من ناحية، وتلبي متطلبات وتوقعات قطاع الشغل اتجاه الخريجين من ناحية أخرى.

يهدف هذا الفصل إلى تقييم جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر من وجهة نظر مديري ومسؤولى المؤسسات الممثلة لسوق الشغل وذلك من خلال تحديد الاتجاه العام لوجهة نظر مجتمع الدراسة حول مستوى المهارات التي يمتلكها الخريج من مهارات (شخصية، معرفية، مهنية، عامة).

كما يهدف هذا الفصل كذلك إلى تحديد المجالات والمقترحات التي يمكن للمؤسسات المستخدمة لهذه المخرجات أن تساهم فيها من أجل تنمية مهارات الخريجين وتحسين مستوى جودها وفق وجهة نظر عينة الدراسة، وفي أخر هذا الفصل وفي ضوء هذه الدراسة يتم وضع نموذج (تصور مقترح ) يمكن أن يساهم في تحقيق التوافق النوعي بين مخرجات التعليم لعالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر.

للقيام بالدراسة ولتحقيق ذلك يتعين اختيار الأداة المناسبة التي تتلاءم مع هدفها وظروفها من جهة، وتكون مفهومة ومرغوب فيها من قبل المعنيين بالدراسة من جهة أخرى، كما يتطلب تحليل الخصائص الشخصية للمستجوبين بغرض معرفة أهمية الإجابات المقدمة ومدى اعتمادها للوصول إلى نتائج الدراسة، بعد ذلك يتمّ عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، ثمّ تقديم نموذج مقترح لتعزيز التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، إجمالا يتناول هذا الفصل المباحث الموالية:

- **اجراءات الدراسة الميدانية:** أي توضيح كل ما يتعلق بالمسار البحثي من وصف لمنهج الدراسة، وأفراد مجتمع الدراسة وعينته، وكذلك الأداة المستخدمة في الدراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات؛
- **تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:** عرض ومناقشة كل من المجال الأول المتعلق بإتجاه عينة الدراسة نحو جودة مخرجات التعليم العالي، والمجال الثاني الخاص بتحديد المجالات التي يمكن أن تحسن من مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر عينة الدراسة؛
- **نموذج مقترح لتعزيز التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر:** يتم فيه توضيح المنطلقات والأسس التي أستند إليها النموذج والأهداف المرجوة تمّ شرح مجالات النموذج والمتطلبات التي تساعد في تطبيق هذا النموذج.

**IV .1. إجراءات الدراسة الميدانية**

يتضمن هذا المبحث وصفاً لمنهج الدراسة، وأفراد مجتمع الدراسة وعينته، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، وكذا الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات، والمعايير المستخدمة في القياس، وذلك على النحو التالي:

**IV .1.1. الإطار المنهجي للدراسة:** عادة ما تفرض طبيعة الموضوع على الباحث اختيار المنهج المستعمل والأدوات التي تساعد في ذلك، فيكون من الأهمية توضيح كل ما يتعلق بمسار الدراسة، المعاينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات والاختبارات الإحصائية القبلية والأساليب المعتمدة لاختبار الفرضيات.

**IV .1.1.1. منهج الدراسة:** المنهج هو مجموعة من القواعد يتمّ وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار أو الإجراءات من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها[1].

استخدم الباحث لإغراض استكمال هذه الدراسة المنهج الوصفي للتعبير عن الظاهرة المدروسة جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها، كما يتم التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبنى عليها التصور المقترح؛

وليتم اختبار الفرضيات بالشكل الكافي تم استخدام المنهج المقارن، بهدف معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بين القطاع الخاص والقطاع العام إلى جانب معرفة الفروق في درجة اختلاف جودة مخرجات التعليم العالي بحسب طبيعة أنشطة مختلف المؤسسات المدروسة؛ أما عن أداة جمع المعلومات فتم استخدام الاستبيان، الذي تضمن جميع المحاور المشكلة لجملة فرضيات الدراسة.

**IV .2.1.1. مجتمع الدراسة وعينه:** يعد حصر مجتمع الدراسة من العوامل الأساسية التي يجب على أي باحث تحديدها قبل البدء في دراسته، ومجتمع الدراسة وهو عبارة عن مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا، تجمعها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي تقتصر عليها الدراسة، وبما أن الدراسة الميدانية لهذا البحث تسعى لمعرفة وجهة نظر المستفيدين من مخرجات التعليم العالي في مختلف المؤسسات الممثلة لسوق الشغل في الجزائر حول مستوى جودة هذه المخرجات، يكون المجتمع المستهدف محصوراً في جميع المديرين والمسؤولين لهذه المؤسسات في مختلف القطاعات.

أما عن عينة الدراسة والتي تعرف بأنها " مجموعة الوحدات التي يتم اختيارها من مجتمع البحث لتمثيله في الدراسة"، أي أن عينة الدراسة هي جزء من مجتمع الدراسة، يقوم الباحث بإجراء الدراسة عليها، بعد ذلك يتمّ تعمّيم النتائج المحصل عليها على كافة مجتمع الدراسة، بشرط أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

---

[1] عبد المجيد قدي، **أسس البحث العلمي في العلوم الاقتصادية والإدارية – الرسائل والأطروحات –**، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2009، ص 35.

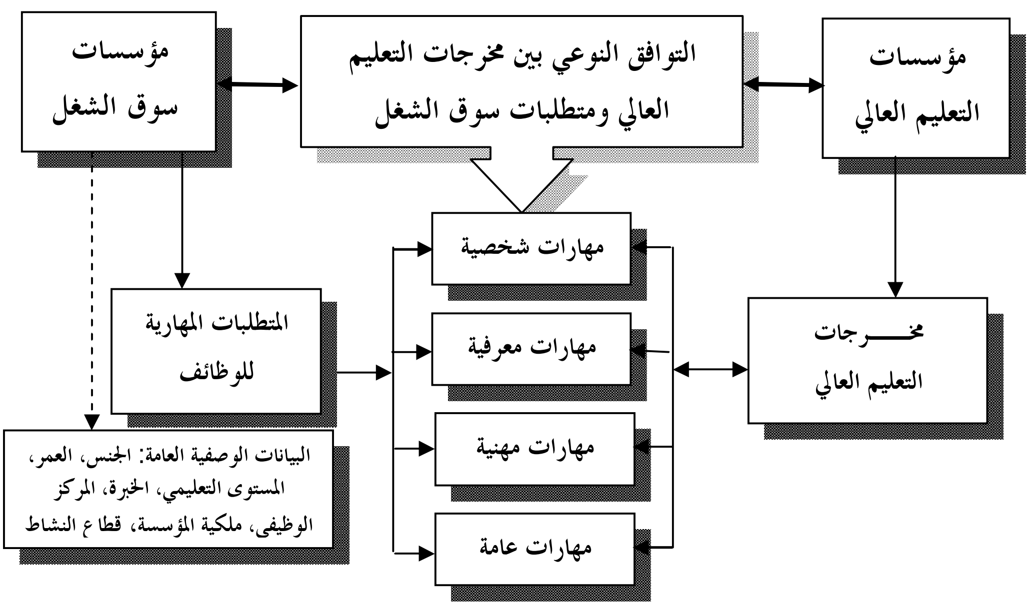
بالنسبة للعينة، المعتمدة في هذه الدراسة تتمثل في العينة القصدية التي يتم اختيار أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظراً لتوفر بعض الخصائص فيهم دون سواهم ولكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي[1]، كما يطلق عليها أسماء كثيرة كالعينة الغرضية أو العمدية أو النمطية وهي أسماء تشير كلها إلى العينة التي يقوم الباحث باختيار مفرداتها بطريقة تحكمية لا مجال فيها للصدفة.

انطلاقا مما سبق، العينة المختارة في الدراسة محل البحث هي العينة القصدية، والمتمثلة في كل من مدير ومسؤول مشرف بشكل مباشر على خريجي التعليم العالي الموظفين في مؤسساتهم، وعن سبب إختيار هذه العينة فذلك لإتصالها المباشر مع الخريجين، وهذا ما يساعد في الحصول على إجابات عن أسئلة الاستبيان بأكثر موضوعية.

كون استحالة القيام بالمسح الشامل لمجتمع الدراسة تم تحديد عينة الدراسة بـــ (300 مستجوب) في حدود الإمكانيات المتاحة من مختلف المؤسسات الممثلة لقطاعات لمختلفة [*]، كما تم منح فترة معتبرة لجمع الاستبيان من ماي 2015 إلى غاية سبتمبر 2015، واسترجعنا 200 أستبيان وبعد إجراءات التصفية أستقر العدد عند 152 إستبيان.

**IV .3.1.1. أنموذج الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر مؤسسات سوق الشغل المستفيدة من هذه المخرجات من حيث توفر كل من المهارات الشخصية والمعرقية والمهنية والعامة ومدى تلبيتها متطلبات الوظائف من هذا الجانب، كما يوضح الشكل أدناه:

**الشكل رقم (IV -1): أنموذج الدراسة الميدانية**




**المصدر:** من إعداد الباحث

[1] عبد المجيد قدي، **المرجع السابق**، ص 92.
[*] أنظر الملحق رقم: (05).

### IV .2.1. أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية وهذا بالاستعانة بحزمة البرامج التطبيقية الإحصائية في مجال العلوم الاجتماعية والمعروفة تجاريا باسم: (SPSS) Win Version 20 )، وفي سبيل تحليل بيانات الدراسة، تمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتفق مع أهداف الدراسة، ومنهجها، وهي:

#### IV .1.2.1. مقاييس التحليل الإحصائي الوصفي

تمّ استخدام جملة من معاملات التحليل الإحصائي تتمثل فيما يلي :

- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف التفصيلي على الصفات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة من أجل تحليلها؛ وترتيب مقترحات تجويد مخرجات التعليم العالي حسب وجهة نظر عينة الدراسة بحسب النسبة المئوية لوجودها؛
- المتوسط الحسابي المرجح: وذلك لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل فقرة أو بعد، مع العلم أنه يساعد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط مرجح؛
- الإنحراف المعياري: وذلك بغية التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة نحو كل فقرة، كما أن الانحراف المعياري يوضح أيضا التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر، فهذا يعني تركز الإجابات وعدم تشتتها، أما اذا كانت قيمته تساوي الواحد أو أكبر، فذلك يعني عدم تركز الإجابات وتشتتها؛
- كاي مربع كا$^2$ (Chi-square) لمعرفة الدلالة الإحصائية لفقرات الاستبانة بالنسبة لجميع أفراد عينة الدراسة، أي للتحقق من وجود اختلافات ذات دلالة في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الموافقة لكل فقرة من فقرات كل محور من محاور الاستبانة، ومدى جوهرية هذه الاختلافات

#### IV .2.2.1. التحليلات الإحصائية التحليلية

أهم المعاملات الإحصائية التي تمّ استعمالها في الدراسة ما يلي:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات أداة الاستبيان، حيث يأخذ هذا المعامل قيمته بين الصفر والواحد، وكلما اقترب من الواحد فهذا يعني ثباتا أكبر للأداة وفق ما يلي:

* إذا كان معامل كرونباخ ألفا أقل من (0.6) فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات ضعيف، الأمر الذي يلزم إعادة النظر في بناء أداة الدراسة؛
* إذا كان معامل كرونباخ ألفا يتراوح بين (0.6 و0.7) فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات مقبول؛
* إذا كان معامل كرونباخ ألفا يتراوح بين (0.7 و0.8) فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات جيد؛
* إذا كان معامل كرونباخ ألفا أكبر من (0.80) فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات ممتاز.

- معاملات الارتباط، تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبان؛

- اختبار (T-Test) لتحديد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير ملكية المؤسسة؛
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لتحديد إن كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير قطاع النشاط.

**IV .3.2.1. مقياس التحليل**

نظرا لأن الهدف من الإستبيان هو التعرف على مستوى المهارات التي حصل عليها خريجو التعليم العالي في الجزائر من وجهة نظر عينة الدراسة، فقد تمّ صياغة فقرات الاستبانة في صورة موجبة، مما تتطلب معها الاعتماد على طريقة مقياس ليكرت الخماسي وطريقته للتصحيح، بحيث كانت الخيارات المتاحة أمام كل عبارة وفق التدرج (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، ومن أجل تحديد الاتجاه العام للإجابات تمّ إعطاء أوزان لاحتمالات الإجابات السابقة كما هو موضح في الجدول الآتي :

**الجدول رقم (IV-1): الأوزان المعطاة لخيارات الإجابة في قائمة الإستبيان**

| الرأي | غير موافق بشدة | موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| الوزن | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**المصدر:** من إعداد الباحث

وقد تمّ معالجة مقياس ليكرت الخماسي من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} \lll=\ggg \frac{(1-5)}{(3)} = 1.33$$

وعليه يمكن تحديد الاتجاه العام للإجابات وفق الجدول الموالي:

**الجدول رقم (IV-2): معالجة مقياس ليكارت (درجة الموافقة)**

| المتوسط المرجح | درجة الموافقة |
|---|---|
| 1-2.33 | ضعيفة |
| 2.34- 3.66 | متوسطة |
| 3.67- 5 | مرتفعة |

**المصدر:** من إعداد الباحث

حيث تحدد درجة الموافقة بناءاً على مجال وقوع قيمة المتوسط المرجح كما هو موضح في الجدول أعلاه:

* إذا كان قيمة المتوسط المرجح تقع في المجال (1- 2.33) فإن درجة الموافقة تكون ضعيفة؛
* إذا كان قيمة المتوسط المرجح تقع في المجال (2.34- 3.66) فإن درجة الموافقة تكون متوسطة؛
* إذا كان قيمة المتوسط المرجح تقع في المجال (3.67- 5) فإن درجة الموافقة تكون مرتفعة.

### IV .3.1. أداة الدراسة

بناءاً على طبيعة البيانات التي يراد الحصول عليها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح له، والإمكانيات المادية المتاحة، ولعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، اضافة إلى صعوبة الحصول عليها عن طريق المقابلات الشخصية، أو الزيارات الميدانية، أو الملاحظة الشخصية، تمّ تحديد أداة الدراسة في صورة الاستبيان لأنها أكثر أدوات البحث ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

### IV .1.3.1. بناء أداة الدراسة

يهدف الإستبيان إلى تحديد مستوى جودة مخرجات التعليم العالي، من خلال تحديد الإتجاه العام لعينة الدراسة نحو المهارات والمعارف المكتسبة لدى خريجي التعليم العالي، كما يهدف إلى معرفة أهم مجالات التعاون بين المؤسسات الممثلة لسوق الشغل ومؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي.

تحقيقا لهذا الغرض تمّ تحديد المجالات الرئيسية لدرسة في ضوء الإطار النظري للبحث مستعيًنا ببعض أدبيات البحث والدراسات السابقة في مجال التعليم العالي وسوق الشغل، ومقابلات مجموعة من ذوي الإختصاص في هذا المجال للإستفادة من خبراتهم، تتكون الاستبانة من جزئين كمايلي:*

**الجزء الأول:** يشمل محورين الأول متعلق بالبيانات الشخصية عن أفراد العينة ممثلة في: الجنس، العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة ومسمى الوظيفة التي يشغلها، والمحور الثاني يتعلق بخصائص المؤسسة التي تنتمي إليها عينة الدراسة من حيث معيار الملكية (خاص، عام)، والقطاع الذي تنشط فيه المؤسسة (الفلاحة، الأشغال العمومية، صناعة، خدمات).

**الجزء الثاني:** ينقسم إلى مجالين كمايلي:

- **المجال الأول تقييم جودة مخرجات التعليم العالي** يهدف إلى تقييم مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر عينة الدراسة حول جودة خريجي التعليم العالي الموظفين في المؤسسة ويتكون من أربعة أبعاد تمّ تحديدها بالاعتماد على المعايير التي تمّ التطرق إليها في الشق النظري والمبينة في الجدول الموالي:

* أنظر الملحق رقم: (06).

الجدول رقم (IV- 3): أبعاد المجال الأول وعدد الفقرات التي تندرج تحتها

| رقم البعد | عنوان البعد | الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | المهارات الشخصية. | من 01 إلى 09 |
| 2 | المهارات المعرفية. | من 10 إلى 16 |
| 3 | المهارات المهنية | من 17 إلى 26 |
| 4 | المهارات العامة | من 27 إلى 33 |
| المجموع | | 33 |

**المصدر:** من إعداد الباحث

- **المجال الثاني سبل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي:** يهدف هذا الجزء إلى تحديد مجالات التعاون التي يمكن أن تساعد في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر عينة الدراسة، ويتكون من محورين كمايلي:

❖ المحور الأول: يشمل ثماني فقرات بهدف معرفة مدى إستعتداد المؤسسات الممثلة لسوق الشغل للتعاون في بعض المجالات من أجل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة عينة الدراسة.

❖ المحور الثاني: سؤال مفتوح يمكن المستجوبين من تقديم مقترحات يمكن من خلالها أن تساعد في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي.

### 2.3.1.IV. صدق المقياس

صدق قائمة الإستبيان يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية بحيث تكون مفهومة لكل أفراد عينة الدراسة، وقد تمّ التأكد من صدق قائمة الإستبيان من خلال ما يلي:

**1.2.3.1.IV. الصدق الظاهري (صدق المحتوى):** بعد الإنتها من إعداد الإستبيان وبناء فقراته، وعرضها على الأستاذ المشرف وبهدف التأكد من مدى انسجام فقرات الاستبيان مع ما أعدت لقياسه تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين داخليا وخارجيا*، وبلغ عددهم (6) محكمين تمّ اختيارهم من ذوي الخبرة والعلم والكفاءة من الأساتذة في مجال البحث العلمي للحكم عليها وذلك للتأكد من:

- مدى سلامة وصحة الصياغة اللغوية لفقرات الإستبيان؛
- شمولية الفقرات ومناسبتها لمجالات الدراسة؛
- مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تندرج تحته؛
- أي ملاحظات أو تعديلات أخرى يرونها مناسبة.

* أنظر الملحق رقم (07)

تمّ اجراء التعديلات وفقاً للتوجيهات والمقترحات التي اتفق عليها أغلب المحكمين سواءً بتعديل الصياغة أو حذف بعض العبارات أو إضافة عبارات جديدة، وبذلك تكون قائمة الإستبيان قد استقرت بصورتها النهائية على (41) فقرة موزعة على مجالات الدراسة وفق ما تمّ عرضه في النقطة المتعلقة ببناء أداة الدراسة.

**2.2.3.1.IV. صدق الاتساق الداخلي:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى إتساق كل فقرة من فقرات الإستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه، ومن أجل القيام بهذا الاختبار تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد نفسه، وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة كما يلي:

❖ **صدق الإتساق الداخلي لفقرات المجال الاول:جودة مخرجات التعليم العالي:** تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) والجداول التالية تبين ذلك

* **صدق الإتساق الداخلي لفقرات البعد الأول: المهارات الشخصية:** يبين الجدول رقم (IV- 4) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الأول (المهارات الشخصية) والمعدل الكلي لفقراته

**الجدول رقم (IV- 4): معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البعد الأول والدرجة الكلية له**

| البعد الأول: المهارات الشخصية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية |
| 1 | 0.766** | 0.000 | 6 | 0.808** | 0.000 |
| 2 | 0.812** | 0.000 | 7 | 0.704** | 0.000 |
| 3 | 0.840** | 0.000 | 8 | 0.788** | 0.000 |
| 4 | 0.844** | 0.000 | 9 | 0.741** | 0.000 |
| 5 | 0.788** | 0.000 | - | - | - |

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من الجدول (IV- 4) أن كل فقرات البعد الأول لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط مابين (0.704، 0.844) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه مما يعني أن البعد الأول من الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبذلك تعتبر فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

* **صدق الإتساق الداخلي لفقرات البعد الثاني: المهارات المعرفية:** يشير الجدول رقم (IV- 5) إلى قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد المهارات المعرفية والدرجة الكلية لفقراته.

**الجدول رقم (IV- 5): معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية له**

| البعد الثاني: المهارات المعرفية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية |
| 10 | 0.796** | 0.000 | 14 | 0.815** | 0.000 |
| 11 | 0.765** | 0.000 | 15 | 0.817** | 0.000 |
| 12 | 0.796** | 0.000 | 16 | 0.844** | 0.000 |
| 13 | 0.799** | 0.000 | - | - | - |

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط تراوحت من (0.765) إلى ( 0.817) وجميع القيم جاءت موجبة ومرتفعة وتشير إلى الإتساق الداخلي بين كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

* **صدق الإتساق الداخلي لفقرات البعد الثالث: المهارات المهنية:** يظهر الجدول رقم (IV- 6) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث (المهارات الممهنية) والمعدل الكلي لفقراته.

**الجدول رقم (IV- 6): معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية له**

| البعد الثالث: المهارات المهنية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية |
| 17 | 0.576** | 0.000 | 22 | 0.648** | 0.000 |
| 18 | 0.718** | 0.000 | 23 | 0.694** | 0.000 |
| 19 | 0.734** | 0.000 | 24 | 0.761** | 0.000 |
| 20 | 0.802** | 0.000 | 25 | 0.734** | 0.000 |
| 21 | 0.783** | 0.000 | 26 | 0.558** | 0.000 |

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يشير الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط جاءت موجبة وتتراوح مابين (0.802) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (20) وبين (0.558) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (26)، وأن جميع فقرات هذا البعد دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (0.01)، وهذا يدل على أنها تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

*** صدق الإتساق الداخلي لفقرات البعد الرابع: المهارات العامة:** يبين الجدول رقم (IV- 7) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الرابع (المهارات العامة) والمعدل الكلي لفقراته.

**الجدول رقم (IV- 7): معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البعد الرابع والدرجة الكلية له**

| االبعد الثالث: المهارات العامة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية |
| 27 | $0.558^{**}$ | 0.000 | 31 | $0.618^{**}$ | 0.000 |
| 28 | $0.726^{**}$ | 0.000 | 32 | $0.800^{**}$ | 0.000 |
| 29 | $0.791^{**}$ | 0.000 | 33 | $0.784^{**}$ | 0.000 |
| 30 | $0.755^{**}$ | 0.000 | - | - | - |

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من الجدول أعلاه أن كل فقرات هذا البعد لها علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين (0.800، 0.558) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، مما يعني أن البعد الرابع من الإستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وبذلك تعتبر فقراته صادقة لما وضعت لقياسه.

❖ **صدق الإتساق الداخلي لفقرات المجال الثاني: سبل تحسين مخرجات التعليم العالي:** تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لهذا المجال الذي تنتمي إليه، يبين الجدول أدناه معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (سبل تحسين مخرجات التعليم العالي) والمعدل الكلي لفقراته.

**الجدول رقم (IV- 8): معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية له**

| المجال الثاني: سبل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى المعنوية |
| 34 | $0.674^{**}$ | 0.000 | 38 | $0.755^{**}$ | 0.000 |
| 35 | $0.651^{**}$ | 0.000 | 39 | $0.731^{**}$ | 0.000 |
| 36 | $0.711^{**}$ | 0.000 | 40 | $0.558^{**}$ | 0.000 |
| 37 | $0.714^{**}$ | 0.000 | 41 | $0.513^{**}$ | 0.000 |

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من الجدول السابق أن كل فقرات هذا البعد لها علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين (0.755، 0.513) بدرجة البعد الذي تنتمي إليه مما يعني أن البعد الرابع من الإستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وبذلك تعتبر فقراته صادقة لما وضعت لقياسه.

**3.2.3.1.IV. الصدق البنائي:** يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل بعد من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

- **الصدق البنائي للمجال الاول:** للتحقق من الصدق البنائي لأبعاد المجال الأول، تمّ حساب معاملات الارتباط *بين كل بعد من أبعاد المجال الأول والدرجة الكلية لفقرات المجال الأول، كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم (IV- 9): الصدق البنائي للمجال الأول**

| البعد | محتوى البعد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الأول | االمهارات الشخصية | **0.891 | 0.000 |
| الثاني | المهارات المعرفية | **0.909 | 0.000 |
| الثالث | المهارات المهنية | **0.906 | 0.000 |
| الرابع | المهارات العامة | **0.826 | 0.000 |

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

الجدول السابق يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد المجال الأول بالدرجة الكلية لفقرات هذا المجال، إذ تراوحت ما بين (0.826، 0.909)، وهي معاملات ارتباط عالية، كما أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد تتمتع بصدق الاتساق الداخلي، وبناءاً على ذلك إن محتوى كل بعد من أبعاد المجال الأول له علاقة قوية بهدف الدراسة.

* أنظر الملحق رقم: (08)

- **الصدق البنائي لمجالات الاستبيان:** للتحقق من الصدق البنائي للمجالات، تمّ حساب معاملات الارتباط* بين كل مجال من المجالات الرئيسية والدرجة الكلية لفقرات الاستبيان، كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم (IV- 10): الصدق البنائي لمجالات الدراسة**

| المجال | محتوى المجال | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الأول | جودة مخرجات التعليم العالي | 0.770** | 0.000 |
| الثاني | سبل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي | 0.807** | 0.000 |

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

الجدول السابق يبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الاستبيان بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان، إذ تراوحت ما بين (0.770، 0.807)، وهي معاملات ارتباط عالية، كما أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع المجالات تتمتع بصدق الاتساق الداخلي، وبناءاً على ذلك إن محتوى كل مجال من مجالات الاستبيان له علاقة قوية بهدف الدراسة.

### 3.3.1.IV. ثبات أداة الدراسة

يرمي اختبار ثبات الأداة إلى التحقق من إمكانية الحصول على نفس البيانات في حالة توزيعها علي نفس العينة وفي نفس الظروف، أي أن الثبات يشير إلى مدى الثقة بالمعلومات التي توفرها الأداة، ويتم التعبير عن الثبات رقمياً من خلال معامل يعرف بمعامل الثبات، ولهذا الغرض تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، والذي يعد أحد أهم وسائل قياس الثبات الداخلي ويعبر عنه بالصيغة:[1]

$$\alpha = n\frac{n}{n-1}\left(1-\frac{\sum_i V_i}{V_t}\right)$$

حيت يمثل :

$n$ = عدد فقرات الاستبيان؛

$V_t$= التباين الكلي للاستبيان؛

$V_i$= تباين نتيجة الفقرات.

* أنظر الملحق رقم: (09)

[1] أحمد محمد الطيب، **الإحصاء في التربية و علم النفس**، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث الأزريطة، الإسكندرية 1999، ص 301.

معامل الثبات ألفا يأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضاً، وقد تمّ حساب (ألفا كرونباخ) باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعي (spss) والجدول الموالي يبين ذلك:

**الجدول رقم (IV- 11): معاملات الثبات حسب معادلة (الفا كرونباخ)**

| المجال | الأبعاد | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| جودة مخرجات التعليم العالي | المهارات الشخصية | 09 | 0.923 |
| | المهارات المعرفية | 07 | 0.908 |
| | المهارات المهنية | 10 | 0.886 |
| | المهارات العامة | 07 | 0.846 |
| المعامل الكلي لجودة مخرجات التعليم العالي | | 33 | 0.961 |
| المعامل الكلي لسبل تحسين مخرجات التعليم العالي | | 08 | 0.810 |
| المعامل الكلي | | 41 | 0.952 |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يشير الجدول أعلاه إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من المجال الأول، كما يشير أيضاً إلى أن معامل الثبات الكلي لهذا المجال بلع (0.961)، وأن معامل الثبات الكلي للمجال الثاني بلغ (0.810)، مما يعد مؤشراً على ثبات محاور الاستبان.

أما معامل الثبات الكلي بلغ (0.942)، وهو معامل ثبات عال يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

## IV .2. تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبيان في صورتها النهائية، وكونها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، يتم عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في إطار ما هو مخطط له بدءاً بالخصائص الشخصية، ثم القيام بدراسة الإتجاه العام لعينة الدراسة نحو جودة مخرجات التعليم العالي وسبل تحسينها.

### IV .1.2. الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

إن السعي نحو الإلمام بجوانب موضوع الدراسة يتطلب عرضاً تفصيليا لأهم الخصائص الديموغرافية التي تتميز بها عينة الدراسة، بهدف التعرف على بعض الحقائق الأساسية المتعلقة بهذه العينة من اجل اعطاء صورة واضحة عن الأفراد المشاركين في هذه الدراسة وأنها فعلاً تعكس مجتمع الدراسة، وأن طبيعة البيانات التي تتم معالجتها كونها صادرة من ممارسين مختصين أم غير ذلك، والجدول الموالي يبين خصائص هذه العينة:

**الجدول رقم (IV- 12): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة**

| البيان | | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 134 | % 88.2 |
| | أنثى | 18 | % 11.8 |
| العمر | أقل من 30 سنة | 15 | % 9.9 |
| | مابين 30-40 سنة | 73 | % 48 |
| | مابين 41-50 سنة | 45 | % 29.6 |
| | 51 فأكثر | 19 | % 12.5 |
| المستوى التعليمي | متوسط (أساسي) | 2 | % 1.3 |
| | ثانوي | 15 | % 9.9 |
| | جامعي | 135 | % 88.8 |
| الخبرة | أقل من 05 سنوات | 16 | % 9.2 |
| | مابين 05-10 سنوات | 46 | % 30.3 |
| | مابين 11-15 سنة | 43 | % 28.3 |
| | 16 سنة فأكثر | 49 | % 32.2 |
| المركز الوظيفي | مدير | 7 | % 4.6 |
| | رئيس مصلحة | 39 | % 25.7 |
| | رئيس قسم | 63 | % 41.4 |
| | إطار | 43 | % 28.3 |

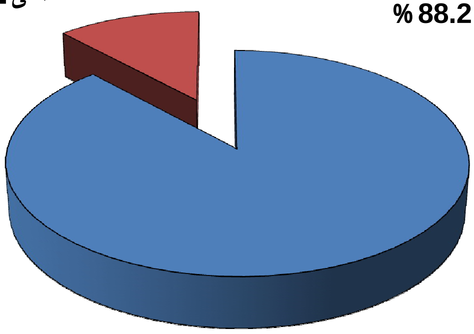
**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يمكن تفسير الجدول أعلاه من خلال العناصر الموالية:

### 1.1.2.IV. توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

يتبين من الجدول أعلاه أن عينة الدراسة تتشكل في أغلبها من الذكور أين بلغت نسبة (88.2 %) في حين كانت نسبة الإناث (11.2 %) يمكن ملاحظة ذلك بوضوح من خلال الشكل الموالي:

**الشكل رقم (IV -2): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس**




**المصدر**: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

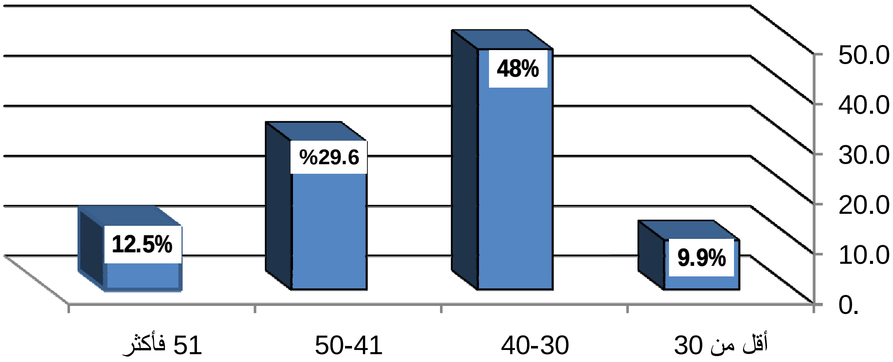
تبين النتائج أن نسبة الإناث كانت منخفضة مقارنة بنسبة الذكور، برغم من أن سياسة التوظيف في سوق الشغل لا تفرق بين الجنسين، ويعزى ذلك ربما في قلة من ترغبن في تولي المسؤوليات نظراً لخصوصية هذه المناصب.

كما يلاحظ أيضاً أن عينة الدراسة شملت كلاً من الذكور والإناث وهذا يعني أن هذه العينة تعكس مجتمع الدراسة الذي يفترض أن يشمل كلا الفئتين.

### 2.1.2.IV. توزيع عينة الدراسة حسب العمر

يلاحظ من خلال الجدول رقم (IV- 12) أن نسبة (84 %) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين (30 إلى 40 سنة)، ونسبة (29.6 %) الذين تتراوح أعمارهم بين (41 إلى 50 سنة)، ثم تليها الفئة العمرية الأكثر من 50 سنة بنسبة (12.5 %)، و لم تتعدى نسبة مفردات العينة الذين هم أقل من (30 سنة) ينتمون إلى الفئة العمرية نسبة (9.9 %)، الشكل الموالي يبن هذا التباين بوضوح:

الشكل رقم (IV - 3): توزيع عينة الدراسة حسب العمر



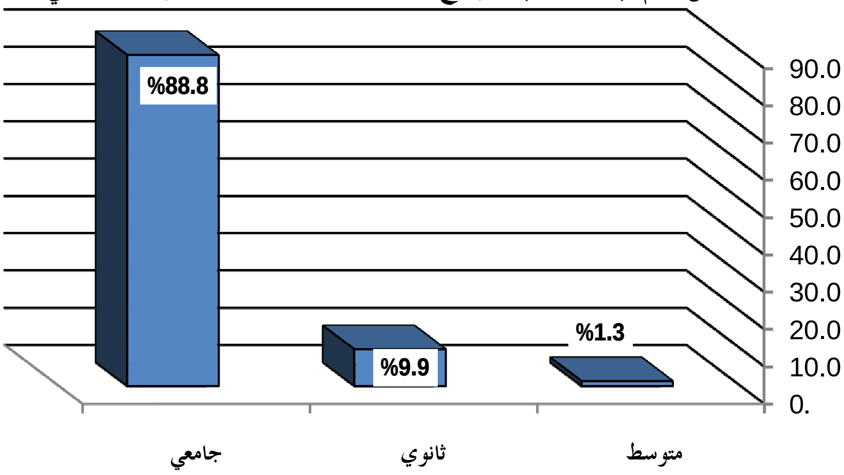

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يبين الشكل أعلاه أن عينة الدراسة شملت كافة أعمار مجتمع الدراسة، وإن كان الفئة الغالبة تمثل في فيئة الشباب قد يكون لديهم القدر الكافي من المعلومات بخصوص الحياة الجامعية، حيث أن نسبة (88.8%) من عينة الدراسة لهم شهادة التعليم العالي من جهة ومعرفتهم بمتطلبات الوظائف التي يشرفون عليها من جهة أخرى وهذا مايعزز نتائج الدراسة.

### 3.1.2.IV. توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

يوضح الجدول السابق رقم (IV- 12) أن نسبة (88.8 %) من أفراد عينة الدراسة من حملة شهادة التعليم العالي، في حين كانت نسبة (9.9 %) من حملة شهادة التعليم الثانوين، و(1.3 %) من حملة شهادة التعليم المتوسط ويمكن إبراز هذه النسب من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (IV - 4): توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي



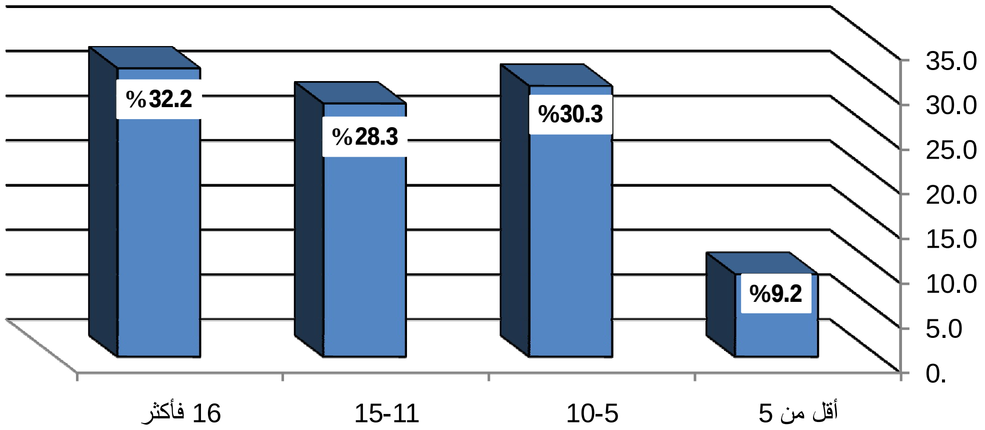

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يظهر الشكل أعلاه أن أغلب المستجوبين كانوا من التدرج الجامعي وهذا ما يعكس جودة المعلومات المقدمة لأن هذه الفئة تكون على علم بالجانب التكويني في مؤسسات التعليم العالي من جهة، ومعرفة مستوى المهارات الواجب توفرها لدى خريج التعليم العالي لشغل الوظائف التي يشرفون عليها في مؤسساتهم.

### 4.1.2.IV. توزيع عينة الدراسة حسب مستوى الخبرة

يتبين من خلال الجدول رقم (IV- 12) أن نسبة (9.2 %) من مفردات العينة لديهم خبرة تقل عن (5 سنوات) بينما ما نسبتهم (30.3 %) مابين (5 إلى 10 سنوات)، في حين عدد مفردات العينة البالغ نسبتهم (28.3 %) لهم خبرة ما بين (10 إلى 15 سنة)، أما الذين تتجاوز خبرتهم (15 سنة) فبلغت نسبتهم (32.2%)، الشكل أدناه يعطي صورة أكثر وضوحاً.

**الشكل رقم (IV - 5): توزيع عينة الدراسة حسب مستوى الخبرة**



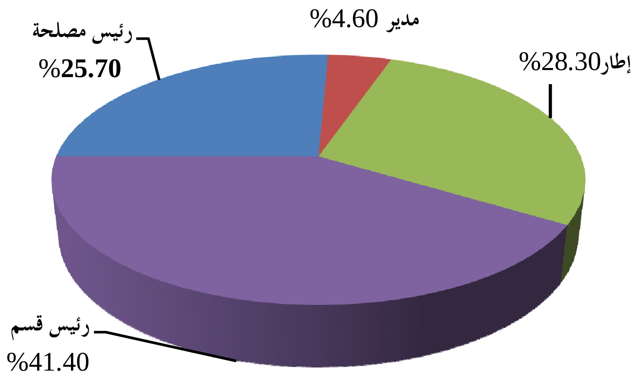

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من الشكل أعلاه أن عينة الدراسة تمتلك خبرة معتبرة في هذا المجال حيث نسبة الأفراد الذين يمتلكون خبرة تفوق (05 سنوات) تفوق نسبتهم (90 %) وهذا يعد ميزة لهذه الدراسة حيث أن معظم المستجوبين ذوي خبرة وهذا سوف يكون له أثر إيجابي على صدق الدراسة.

### 5.1.2.IV. توزيع عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي

يشير الجدول رقم (IV- 12) أن العينة تتشكل من مديري المؤسسات بنسبة (4.6 %)، ورؤساء المصالح بنسبة (25.7 %) ورؤساء الأقسام بنسبة (41.4 %)، وإطاراً بنسبة (28.3 %) يمكن ملاحظة ذلك من خلال الشكل الموالي:

**الشكل رقم (IV - 6): توزيع عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي**




**المصدر**: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

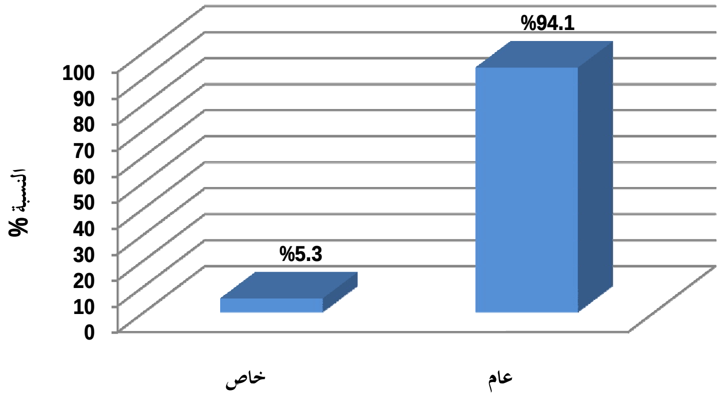
يتضح من الشكل أعلاه أن عينة الدراسة شملت كافة المسؤولين المشرفين على خريجي التعليم العالي الموظفين في المؤسسات المسؤولين فيها من جهة ومن جهة أخرى يمتلكون خبرات معتبرة كما سبقت الإشارة هذا ما يدعم صدق النتائج المتوصل إليها.

العناصر السالفة الذكر بينت خصائص العينة المبينة في الجدول رقم (IV- 12)، أما بخصوص توزيع العينة في كل من المؤسسات الخاصة والعامة، ومن حيث طبيعة القطاع التي تنشط فيه المؤسسة تبينه العناصر الموالية.

### IV .6.1.2. توزيع عينة الدراسة حسب ملكية المؤسسة

تتوزع عينة الدراسة بين القطاع العام والقطاع الخاص، حيث تصل نسبتها في القطاع العام إلى (94.1%)، أما نسبتها في القطاع الخاص تصل إلى (5.3%) كما يبين الشكل الموالي:

**الشكل رقم (IV - 7): توزيع عينة الدراسة حسب ملكية**



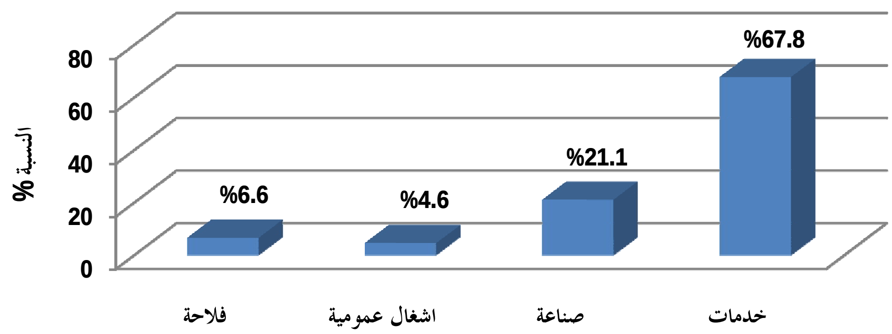

**المصدر**: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

تمّ التركيز في الدراسة على العينة التي تنشط في القطاع العام نظراً لإعتماد سياسة دمج مخرجات التعليم العالي بشكل كبير على هذا القطاع مقارنة بالقطاع الخاص حتي يمكن الوصول إلى نتائج أكثر مصداقية عن المستوى النوعي لمخرجات التعليم العالي في الجزائر.

### IV .7.1.2. توزيع عينة الدراسة حسب قطاع النشاط

تتوزع عينة الدراسة بين مختلف قطاعات النشاط حيث تصل نسبتها في قطاع الخدمات إلى (67.8%)، وفي قطاع الصناعة تصل نسبتها إلى (21.1 %)، أما في قطاع الفلاحة والأشغال العمومية تصل نسبتهما (6.6 %) و(4.6 %) على التوالي كما يبين الشكل الموالي:

**الشكل رقم (IV - 8): توزيع عينة الدراسة حسب قطاع النشاط**




**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتبين من الشكل أعلاه أن عينة الدراسة تتوزع على كافة قطاعات النشاط وبنسب مختلفة تتوافق مع التركيبة النسبية لليد العاملة حسب قطاع النشاط الذي يهيمن عليه قطاع الخدمات بالمفهوم الواسع والذي يشغّل (61.6 %) من إجمالي اليد العاملة،[1] يليه كل من قطاع البناء والأشغال العمومية وقطاع الصناعة بنسبة متقاربة وأخيرا القطاع الفلاحي، وعليه يمكن القول أن عينة الدراسة تمثل مجتمع الدراسة أحسن تمثيل مما يعزز نتائج الدراسة.

[1] الديوان الوطني للإحصائيات، **مرجع سبق ذكره.**

### IV .2.2. إتجاه عينة لدراسة نحو جودة مخرجات التعليم العالي:

يتم من خلال هذا المجال دراسة اتجاهات عينة الدراسة بهدف معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي ومدى إمتلاكها للمهارات التي يتطلبها سوق الشغل والتي تعكس مستوى جودة الخريج، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتمّ الاعتماد في ذلك على أربعة أبعاد بناءاً على محصلة الدراسة النظرية والمتمثلة في المهارات الشخصية، المهارات المعرفية، المهارات المهنية، المهارات العامة.

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات وهو عبارة عن قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بكل بعد من أبعاد هذا المجال، وكذا تحليل الفروقات.

### IV .1.2.2. الإتجاه العام لبعد المهارات الشخصية

تمكن المهارات الشخصية الخريج من أن يفكر ويتصرف بإستقلالية ويتعامل مع القضايا الأخلاقية والمهنية بما يتوافق مع القيم الأساسية والأخلاقيات المهنية المتعارف عليها، مثل الأمانة والموثوقية، التواصل مع اللأخرين، كما تمت الإشارة إليه في الفصل الأول من هذه الدراسة.

يوضح الجدول الموالي البيانات التي تحدد مستوى المهارات الشخصية لدى خريجي التعليم العالي كما يراها أفراد عينة الدراسة:

**الجدول رقم (IV- 13): نتائج تحليل فقرات بعد المهارات الشخصية من وجهة نظر عينة الدراسة**

| الرقم | الفقرات | $\bar{x}$ | δ | قيمة كا$^2$ المحسوبة | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | قادر على تحمل المسؤولية | 3.59 | 1.111 | 93.592[a] | متوسطة | 7 |
| 2 | قادر على التواصل مع الآخرين | 3.80 | 0.996 | 118.526[a] | مرتفعة | 4 |
| 3 | يحترم مواعيد العمل | 3.77 | 1.049 | 79.842[a] | مرتفعة | 5 |
| 4 | الالتزام بأداء العمل بكل انضباط | 3.88 | 0.996 | 82.276[a] | مرتفعة | 2 |
| 5 | التمسك بأخلاقيات المهنة (النزاهة، الصدق،...) | 3.86 | 1.020 | 67.671[a] | مرتفعة | 3 |
| 6 | التوجه الإيجابي نحو العمل | 3.71 | 0.951 | 103.592[a] | مرتفعة | 6 |
| 7 | القدرة على الاندماج ضمن فرق العمل | 3.91 | 0.883 | 141.487[a] | مرتفعة | 1 |
| 8 | تقبل النقد البناء | 3.50 | 1.016 | 92.145[a] | متوسطة | 8 |
| 9 | القدرة على استشراف المستقبل | 3.30 | 1.087 | 77.276[a] | متوسطة | 9 |
| الاتجاه العام | | 3.70 | 0.798 | - | مرتفعة | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من خلال تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق أن قيم (كا$^2$) دالة لجميع فقرات بعد المهارات الشخصية عند مستوى الدلالة (0.01) ومن ثم فإن الفروق بين استجابات أفراد العينة يمكن عرضها وتحليلها.

بلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة موافقة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المهارات الشخصية (3.70)، وانحراف معياري مقداره (0.798)، وبذلك تكون موافقة عينة الدراسة على توفر المهارات الشخصية لدى الخريج تمت بدرجة مرتفعة وفقاً لمقياس أداة الدراسة.

توجد ست مهارات من المهارات الشخصية قد وافقت عليها عينة الدراسة المستهدفه بدرجة مرتفعة على أن الخريج يتصف بها كما تشير معطيات الجدول (IV- 13)، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (3.71-3.91) وانحراف معياري ما بين (0.883-0.951).

تدل هذه النتائج على الدور الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي في تنمية المهارات الشخصية (كالقدرة على الاندماج ضمن فرق العمل، القدرة على التواصل مع الآخرين، تقبل النقد البناء ...إلخ) لدى الخريج، عبر العديد من الأنشطة والفعاليات المتخصصة عبر سنوات الدراسة، خاصة مهنة التدريس التي تسبق المهن الأخرى بالتدخّل في تكوين شخصية الأفراد جميعا قبل أن يصلوا إلى مرحلة التخصص في أي مهنة.

ويعزى ذلك أيضاً إلى الدور الكبير والمميز الذي يقوم به الأستاذ الجامعي في تكوين شخصية الطالب المعرفية، وتنمية مواهبه العلمية والثقافية بدرجة كبيرة ومؤثرة، لأن الطالب يتأثر كثيراً بشخصية أستاذه الذي ينهل منه المعلومات العلمية، وبذلك قد يجعله قدوه حسنة يقتدي بها ويهتم بما يقوله له ويزوده به من معلومات أثناء المحاضرة، فالطالب ينظر إلى أستاذ التعليم العالي كأحد مصادر المعلومات التي ينبغي الإستفادة منها، واستثمارها بأفضل صورة بما يسهم في بناء شخصيته.

يتضح من الجدول أيضا، هناك ثلاث مهارات من المهارات التي تمّ عرضها على أفراد العينة متوفرة لديه بدرجة متوسطة " قادر على تحمل المسؤولية، تقبل النقد البناء، القدرة على استشراف المستقبل " حيث بلغت المتوسطات الحسابية (3.50- 3.59- 3.30) على الترتيب، على الرغم من أن الموافقة كانت مرتفعة في هذا المجال تبقى هناك نقائص على مستوى عملية التكوين ولها تأثير مباشر على المهارات الشخصية كما أشارت إليها الندوة الوطنية الموسعة والمتمثلة في مايلي:[1]

- نقص الإتصال في الوسط الجامعي مما يبقي الطالب في حالة جهل تام بنظام التعليم، ومن ثم عدم درايته بمستقبله الجامعي؛
- غياب المبادرة التي ترمي إلى تطوير التننشيط الثقافي والرياضي على مستوى المؤسسات البيداغوجية وتحسيس الطلبة بأهمية الممارسة الرياضية والثقافية؛

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص 44.

- عدم كفاية آليات الدعم المساعدة والترقية ومرافقة الجمعيات الثقافية والرياضية (يوجد 255 جمعية ناشطة على مستوى 95 مؤسسة بيداغوجية و160 أخرى على مستوى الخدمات الجامعية)؛
- عدم مرافقة مؤسسات التعليم لعالي للنوادي العلمية التابعة لها (أكثر من 200 نادي علمي ناشط في مختلف التخصصات العلمية)؛
- علاوة على العراقيل ذات الطابع المادي، فأن الشروط الأخرى المرافقة للطلبة والمقررة في عملية الاصلاح، لم تجسد بعد بصفة فعالة، من بينها عملية الإشراف والمرافقة اللازمة للطالب لتسهيل عملية إدماجه في الحياة الجامعية، وكضمان نجاحه في الدراسة وتحضيره لاندماج مهني أفضل؛
- انعدام الاصغاء والتوجيه في إطار العملية الوقائية والصحية والمتابعة النفسية على مستوى المؤسسات التعليمية والإقامة الجامعية؛

تعد هذه الجوانب مهمة في تنمية المهارات الشخصية للطالب مثل: الاتصال والمحادثة، واقامة العلاقات الشخصية، وقواعد السلوك الاجتماعي المتمثلة في الأخلاق والآداب، واللياقة البدنية للعقل والجسم، والقيادة والعمل الفريقي، وادارة الوقت، التي من شأنها أن تجعل الشخص فريدا ومميزاً.

مؤسسات التعليم العالي ليست مجرد مراكز لنقل التعليم فحسب، بل تعد المساهم الرئيسي في إيجاد مواطنين صالحين للمجتمع مستقبلاً، حيث يعد تطوير المهارات الشخصية أكثر أهمية من موضوع التركيز على المعرفة والتفوق الدراسي فقط.[1]

### IV .2.2.2 الإتجاه العام لبعد المهارات المعرفية

يقصد بالمهارات المعرفية ما يجب أن يكتسبه الخريج من معرفة وفهم للمبادئ والحقائق والنظريات والمفاهيم والقوانين والتقنيات ذات الصلة بمجال التخصص، يمكن توظيفها أثناء أداء وظيفته في حل مشكلات العمل وكتابة التقارير بأسلوب علمي...إلخ.

يوضح الجدول الموالي البيانات التي تحدد مستوى المهارات المعرفية لدى خريجي التعليم العالي كما يراها المستجوبون:

[1] سند بن لافي بن لفاي الشاماني، **دور الجامعة في بناء شخصية الطالب (جامعة طيبة أنموذجًا)**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، المجلّد 9، العدد 2، 2014، ص 251.

**الجدول رقم (IV- 14): نتائج تحليل فقرات بعد المهارات المعرفية من وجهة نظر عينة الدراسة**

| الرقم | الفقرات | $\bar{x}$ | δ | قيمة كا² المحسوبة | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يمتلك معارف واسعة في مجال تخصصه | 3.49 | 1.03 | 77.671a | متوسطة | 3 |
| 2 | القدرة على التفكير المنطقي | 3.72 | 0.85 | 140.039a | مرتفعة | 1 |
| 3 | إتقان أساسيات البحث العلمي (كتابة تقارير، مذكرات..) | 3.36 | 1.07 | 59.053a | متوسطة | 5 |
| 4 | المعرفة بالإجراءات التنظيمية والإدارية | 3.29 | 1.10 | 55.961a | منخفضة | 7 |
| 5 | القدرة على الإبداع والابتكار | 3.35 | 0.99 | 76.421a | متوسطة | 6 |
| 6 | القدرة على تحليل وتقييم المعلومات بشكل موضوعي | 3.50 | 0.99 | 92.276a | متوسطة | 2 |
| 7 | القدرة على حل المشاكل | 3.48 | 0.98 | 85.171a | متوسطة | 4 |
| الاتجاه العام | | 3.45 | 0.81 | - | متوسط | - |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتبين من خلال تحليل البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن قيم (كا²) دالة لجميع فقرات البعد الثاني عند مستوى الدلالة (0.01) ومن ثم فإن الفروق بين استجابات أفراد العينة هي فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن الاعتماد عليها في تحليل وتفسير البيانات.

يتضح كذلك من البيانات الواردة في الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي الكلي لبعد المهارات المعرفية بلغ (3.45) وبانحراف معياري مقداره (0.810)، وبذلك تكون موافقة أفراد عينة الدراسة على توافر المهارات المعرفية لدى الخريج تمت بدرجة متوسطة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، مما يدل على أن بعض هذه المهارات يتحقق، وبعضها الآخر لا يتحقق. .

توجد مهارة واحدة من المهارات المعرفية متوفرة بدرجة عالية حسب وجهة نظر عينة الدراسة لدى الخريج وهي " القدرة على التفكير المنطقي" على موافقة بدرجة عالية من أفراد، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.72) وانحراف معياري لإجابات الأفراد عن المتوسط قدره (0.855)، تدل هذه النتيجة على أن الطالب الجامعي له القدرة على تنمية مهاراته المعرفية.

كما تشير نتائج نفس الجدول أن خمس مهارات من مجموع المهارات المعرفية، " يمتلك معارف واسعة في مجال تخصصه، إتقان أساسيات البحث العلمي، القدرة على الإبداع والابتكار، القدرة على تحليل وتقييم

المعلومات بشكل موضوعي، القدرة على حل المشاكل " حصلت على موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة حيث ترواحت متوسطاتها الحسابية مابيين (3.48 -3.35).

كما يلاحظ من نفس الجدول أيضاً توجد مهارة واحدة من مجموع المهارات التي تمّ عرضها على أفراد العينة كانت درجة الموافقة عليها ضعيفة وهي " المعرفة بالإجراءات التنظيمية والإدارية "، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مايلي:

- التخطيط والتنظيم غير السليم للبرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي، وتكليف عملية إعدادها لأشخاص ليسوا في التخصص؛
- غموض المقررات المدرسة وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور المدرسة لمعظم المواد، بحيث يمنح المقياس للأساتذة من أجل تدريسه بدون برنامج تدريسي يحدد المحاور الأساسية الواجب تدريسها خلال السنة، وحتى إن وجدت هذه البرامج فهي إما فيها نقص أو تكرار أو غموض في بعض المحاور؛
- تسود طريقة المحاضرة أنشطة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي تليها طريقة المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة التقارير والبحوث، أما استخدام الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطرق حل المشكلات والنقاش الاستقصائي والطرق المعززة للمهارات المعرفية فنادرة الاستخدام؛[1]
- عدم كفاية الوسائل والأدوات التي تمكن الطلبة من تحقيق مشاريعهم الفردية في مجال البحث (الأنترنت، المكتبات، قاعات القراءة...إلخ)، مع سوء تسيير الوسائل المتوفرة؛
- تكليف أساتذة لتدريس مقاييس ليست من تخصصاتهم وذلك من أجل تغطية الحجم الساعي للأستاذ.

### IV .3.2.2 الإتجاه العام لبعد المهارات المهنية:

تعكس المهارات المهنية قدرة الخريج على استخدام المحصلات العلمية التي أكتسبها في مساره الدراسي في التطبيقات المهنية، أي كيفية تطويع المعلومات والمفاهيم المكتسبة إلى سلوكيات مهنية وتحويل المعارف الأكاديمية المكتسبة إلى تطبيقات عملية، ويبين الجدول الموالي البيانات التي تحدد مستوى المهارات المهنية لدى خريجي التعليم العالي كمار يراها أفراد عينة الدراسة:

[1] عبد الغني كحلة، **نحو مشروع موائمة بين عرض حاملي الشهادات الجامعية وطلب سوق التشغيل في الجزائر – دراسة حالة جامعة المدية-**، الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /2013/12، ص 14.

**الجدول رقم (IV- 15): نتائج تحليل فقرات بعد المهارات المهنية من وجهة نظر عينة الدراسة**

| الرقم | الفقرات | $\bar{x}$ | δ | قيمة كا² المحسوبة | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يمتلك مهارات التعامل مع الحاسب | 3.86 | 0.803 | 196.947a | مرتفعة | 2 |
| 2 | التحكم في التقنيات الحديثة في مجال تخصصه | 3.56 | 0.939 | 96.092a | متوسطة | 4 |
| 3 | القدرة على تكييف الجانب النظري في المجال الوظيفي الواقعي | 3.48 | 0.927 | 87.013a | متوسطة | 6 |
| 4 | يمتلك الخبرة العملية والتطبيقية في إنجاز العمل في الوقت المطلوب | 3.50 | 1.067 | 71.224a | متوسطة | 5 |
| 5 | استغلال وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة | 3.64 | 0.916 | 121.421a | متوسطة | 3 |
| 6 | الاعتماد على الحقائق العلمية في عملية اتخاذ القرار | 3.30 | 1.037 | 66.816a | ضعيفة | 8 |
| 7 | قلة الأخطاء في إنجاز العمليات | 3.28 | 1.006 | 77.671a | ضعيفة | 9 |
| 8 | القدرة على تقدير المخاطر وإدارتها في مجال تخصصه | 3.39 | 0.970 | 79.250a | متوسطة | 7 |
| 9 | القدرة على إدارة الوقت | 3.48 | 1.022 | 83.329a | متوسطة | 6 |
| 10 | الاستعداد لتحسين قدراته المهنية في مجال التخصص | 3.96 | 0.804 | 158.000a | مرتفعة | 1 |
| | الاتجاه العام | 3.54 | 0.669 | - | متوسطة | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

ييلاحظ من خلال الجدول أعلاه فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة حول بعد المهارات المهنية أن قيم (كا²) دالة لجميع فقرات بعد المهارات المهنية عند مستوى الدلالة (0.01) ومن ثم فإن الفروق بين استجابات أفراد العينة هي فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن الاعتماد عليها في تحليل البيانات وتفسيرها.

يظهر الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي لفقرات المهارات المهنية بلغ (3.45) وبانحراف معياري مقداره (0.669)، وبذلك تكون موافقة أفراد عينة الدراسة على توافر المهارات المهنية تمت بدرجة متوسطة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، مما يدل على أن بعض هذه المهارات يتحقق، وبعضها الآخر لا يتحقق.

يلاحظ كذلك من نفس الجدول وجود مهارتين من المهارات المهنية التي تمّ عرضها على المستجوبين متوفرة لدى الخريج بدرجة مرتفعة وهي " الاستعداد لتحسين قدراته المهنية في مجال التخصص، يمتلك مهارات التعامل مع الحاسب"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.96- 3.86) بانحراف معياري قدره (0.803 - 0.804)، على التوالي.

يمكن تفسير هذه النتيجة من ناحيتين من ناحيتين الاولى الدور الذي تبدله مؤسسات التعليم العالي في إدراج مقرر الإعلام الإلى في البرامج التعليمية ومن ناحية أخري إنتشار الحاسوب والتكنولوجية التي أصبحت في متناول الكثير من الطلبة، كما يوجد رغبة لدى الخريج في تنمية مهاراته المهنية في مجال تخصصة لكن لايجد المتابعة والدعم بعد التخرج مع إبتعاد مؤسسات التعليم العالي عنه.

يتبين من نتائج نفس الجدول أيضاً أن ست مهارات من مجموع المهارات المهنية " استغلال وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة، التحكم في التقنيات الحديثة في مجال تخصصه، يمتلك الخبرة العملية والتطبيقية في إنجاز العمل في الوقت المطلوب، القدرة على تكييف الجانب النظري في المجال الوظيفي الواقعي، القدرة على إدارة الوقت، القدرة على تقدير المخاطر وإدارتها في مجال تخصصه "، حصلت على موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه لفقرات ما بين (3.64 - 3.39)، وبإنحراف معياري قدره (0.803 - 1.06).

كما يشير الجدول أيضاً إلى وجود مهارتين من مجموع المهارات التي تمّ عرضها على أفراد العينة جاءت درجة الموافقة عليها ضعيفة وهي الفقرات " الاعتماد على الحقائق العلمية في عملية اتخاذ القرار، قلة الأخطاء في إنجاز العمليات "، يمكن تفسير ذلك إلى مجموعة من العوامل منها:

- صعوبة مجاراة مناهج التعليم العالي للتطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة وتدني مستوى استجابتها لمتطلبات هامة مثل الارتباط بمتطلبات سوق الشغل ومراعاة التوازن بين النظري والتطبيقي والذي يلاحظ من خلال الساعات المخصصة للتدريب العملي[1]؛
- قلة الهياكل والوسائل التي تظهر جلياً في إكتظاظ المعاهد والجامعات، قدم التجهيزت، وكذا نقص الإمكانيات خاصة في التخصصات العلمية والتقنية، مما جعل بعض التخصصات التطبيقية تتحول إلى تخصصات نظرية بسبب قلة الوسائل؛
- نقص الخرجات العلمية والدورات التدريبية، مما يؤثر سلباً على تراكم التحصيل العلمي، الذي بات منحصراً في التكوين النظري فقط؛
- عدم وجود مرصد الادماج المهني لحاملي الشهادات، وهو هيكل قائم في عدد قليل من مؤسسات التعليم العالي، يتمثل دوره الأساسي في متابعة حاملي الشهادات بعد مغادرتهم للجامعة، وذلك بانجاز

[1] عبد الغني كحلة، **مرجع سبق ذكره**، ص 14.

تحقيقات حول مصيرهم المهني، حيث تساعد المعلومات المستقاة بهذا الشكل في إعداد مؤشرات لقياس القطاعات ذات التشغيلية العالية؛

- نقص في المعطيات والمعلومات حول الاحتياجات المتوقعة للقطاع الإجتماعي والإقتصادي في مجال التكوين الأول والتكوين المستمر، وعدم المعرفة المتبادلة لأنشغالات وبرامج التطوير للطرفين (مؤسسات التعليم العالي والقطاع الاقتصادي والاجتماعي)[1].

### IV .4.2.2 الإتجاه العام لبعد المهارات العامة

لا ترتبط المهارات العامة بموضوع معين وغالباً ما ينتقل أثر تعليمها إلى أكثر من مجال يحتاجها الخريج في استيعاب التعددية الثقافية والقضايا العالمية المعاصرة، كالمسؤولية الإجتماعية وحماية البيئة وكذا التنمية المستدامة والوعي التكنولوجي ... إلخ، كما أشير إليها في الفصل الأول من هذه الدراسة، حيث تمكن هذه المهارات الخريج من أداء مهامه الوظيفية آخذاً بعين الإعتبار القضايا المرتبطة بهذه المجالات، يوضح الجدول رقم (IV-16) البيانات التي تحدد مستوى المهارات العامة لدى خريجي التعليم العالي كمار يراها المستجوبون:

**الجدول رقم (IV- 16): نتائج تحليل فقرات بعد المهارات العامة من وجهة نظر عينة الدراسة**

| الرقم | الفقرات | $\bar{x}$ | δ | قيمة كا$^2$ المحسوبة | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الاستعداد للتعلم وتطوير الذات | 3.94 | 0.787 | 177.474a | مرتفعة | 1 |
| 2 | المعرفة بتعليمات وإرشادات الصحة والسلامة المهنية | 3.65 | 0.855 | 135.171a | متوسطة | 3 |
| 3 | المعرفة التامة بقوانين العمل | 3.26 | 1.091 | 56.158a | منخفضة | 6 |
| 4 | إتقان أكثر من لغة | 3.13 | 1.127 | 73.868b | منخفضة | 7 |
| 5 | القدرة على استخدام وسائل الاتصال المتنوعة | 3.66 | 0.868 | 193.329a | متوسطة | 2 |
| 6 | الأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيئية في أداء العمل | 3.52 | 0.891 | 110.697a | متوسطة | 5 |
| 7 | الاطلاع الدائم بمستجدات العصر (التكنولوجية، المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، الحوكمة، ......) | 3.63 | 0.993 | 87.539a | متوسطة | 4 |
| الاتجاه العام | | 3.54 | 0.686 | - | متوسطة | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص 52.

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن قيم ($كا^2$) دالة لجميع فقرات البعد الرابع عند مستوى الدلالة (0.01)، ومن ثم فإن الفروق بين استجابات أفراد العينة هي فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن الاعتماد عليها في تحليل وتفسير البيانات.

بلغ المتوسط الحسابي الكلي لبعد المهارات العامة (3.45) وبانحراف معياري مقداره (0.686) وبذلك تكون موافقة أفراد عينة الدراسة على توافر المهارات العامة لدى الخريج تمت بدرجة متوسطة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، مما يدل على أن بعض هذه المهارات يتحقق، وبعضها الآخر لا يتحقق. .

توجد مهارة واحدة من المهارات العامة التي تمّ عرضها على أفراد العينة متوفرة لدى الخريج بدرجة مرتفعة وهي " الاستعداد للتعلم وتطوير الذات "، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.94) وانحراف معياري لإجابات الأفراد عن المتوسط قدره (0.787)، على التوالي، تدل هذه النتيجة على أن الطالب الجامعي لديه رغبة في تطوير ذاته.

يتبين كذلك من نتائج نفس الجدول أن أربع مهارات من مجموع المهارات العامة " القدرة على استخدام وسائل الاتصال المتنوعة، المعرفة بتعليمات وإرشادات الصحة والسلامة المهنية، الأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيئية في أداء العمل، الاطلاع الدائم بمستجدات العصر " حصلت على موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه لفقرات من (3.66) إلى (3.52) وبإنحراف معياري قدره (0.993 - 0.855).

كما يشير الجدول أيضاً إلى وجود مهارتين من مجموع المهارات التي تمّ عرضها على أفراد العينة جاءت درجة الموافقة عليها ضعيفة وهي الفقرات " المعرفة التامة بقوانين العمل، إتقان أكثر من لغة".

يعزى ذلك إلى عدم إدراج مقررات لها علاقة بقاوانين الشغل وبتعليمات وإرشادات الصحة والسلامة المهنية، ومقاييس تتناول مستجدات العصر كالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، الحوكمة ...إلخ في جميع التخصصات وإن كانت كوحدات عرضية، أما اللغات الأجنبية برغم من إدراجها كوحدات عرضية في كثير من التخصصات إلا أنه لايخصص لها حصص وساعات كافية تمكن الطالب من تحسين مستواه فيها بالقدر الذي تمكنه من التحكم فيها.

### 5.2.2.IV. الإتجاه العام لجودة مخرجات التعليم العالي

إن حجم المهام المطلوبة من الخريجين في الوقت الحاضر أو المأمول منهم مستقبلاً يستلزم إن يكون الخريج حاصلاً على مزيج توليفات معينة من المهارة لتلبية متطلبات سوق الشغل ومستلزمات قطاعاته العامة والخاصة، وتجعله قادراً على الاستجابة لحقل الشغل والتفاعل مع متطلبات الوظيفة.

يوضح الجدول أدناه البيانات التي تحدد مستوى جودة مخرجات التعليم العالي كما يراها أفراد عينة الدراسة:

**الجدول رقم (IV- 17): مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر عينة الدراسة**

| الرقم | الأبعاد | $\bar{x}$ | δ | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | المهارات الشخصية | 3.70 | 0.798 | مرتفعة | 1 |
| 2 | المهارات المعرفية | 3.45 | 0.810 | متوسطة | 3 |
| 3 | المهارات لمهنية | 3.54 | 0.669 | متوسطة | 2 |
| 4 | المهارات العامة | 3.54 | 0.686 | متوسطة | 2 |
| | الاتجاه العام | 3.56 | 0.655 | متوسطة | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من خلال الجدول أعلاه فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة حول جودة مخرجات التعليم العالي أنه توجد مهارة من المهارات التي تمّ عرضها على أفراد العينة متوفرة بدرجة مرتفعة لدى الخريج وهي (المهارات الشخصية)، وذلك بمتوسط حسابي قدره (3.70) وانحراف معياري لإجابات الأفراد عن المتوسط قدره (0.798).

تشير أيضاً نتائج نفس الجدول إلى وجود ثلاث مهارات من مجموع المهارات التي تعكس جودة مخرجات التعليم العالي وهي المهارات (المعرفية والمهنية والعامة) حصلت على موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة حيث تراوح المتوسط الحسابي لهذه المهارات من (3.45 - 3.54) وبإنحراف معياري قدره (0.669 - 0.810).

**من العرض السابق يتضح أن مستوى جودة خريجي التعليم العالي، من خلال رأي عينة الدراسة، تمت الموافقة عليه بدرجة متوسطة، حيث أنّ المعدل العام للفقرات قدربـــ (3.56) وبانحراف معياري مقداره (0.655).**

**تبين هذه النتيجة أن مستوى جودة مخرجات التعليم العالي لم ترق بعد إلى المستوى المطلوب الذي يلبي متطلبات سوق الشغل في الجزائر من وجهة نظر عينة الدراسة التي تستفيد من هذه المخرجات، وأن المهارات التي حصل عليها الخريج خلال فترة تكوينه في مؤسسات التعليم العالي لا تفي بمتطلبات الوظائف في سوق الشغل ويعود ذلك لعدة أسباب من وجهة نظر الباحث لعل أهمها:**

**- يتمّ إعداد وتأهيل طلبة التعليم العالي بمنأى عن بيئة الشغل الواقعية ومؤسسات التوظيف، و يرَكَز على تزويدهم بالمعارف النظرية والاستراتيجيات الافترا ضية غير الواقعية وغير المرتبطة ببيئة الشغل.**

**- عدم قيام مؤسسات التعليم العالي بمسح آراء مؤسسات المجتمع المختلفة، للتعرف على توقعاهم عن الخريجين، ومتطلبات الوظائف، والمواصفات أو السمات التي يتوقعون أن يمتلكها الخريجون، مثل ما قامت به جامعة (Guelph University) الكندية من مسح لآراء أرباب العمل (المستفيدين) حول احتياجاهم وتوقعاهم لمخرجات التعليم العالي، فخلصت إلى عدد من المهارات الضرورية التي ينبغي على خريجي الجامعات الإلمام بها، وهي :مهارات إدارة الوقت، وإدراك أو فهم الذات، ومهارات التعلم الذاتي، وعمل الفريق، والقيادة، وحل المشكلات، والعمل ضمن التنوع، والتخطيط الموجه، وفهم مكان العمل، وإدارة تقييم الخطر[1].**

**- لايتم تطوير مناهج التعليم العالي من خلال دراسات بحثية ميدانية تكشف جوانب القوة والضعف في خريجها، إلى جانب عقد لقاءات رسمية بين المختصين عن البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي وممثلين عن قطاعات سوق الشغل المختلفة؛ للتعرف على أرائهم وتوقعاهم عن إمكانات خريجيها،**

**- لاتوجد خطة في مؤسسات التعليم العالي موضوعة ضمن مناهجها تمكن الخريجين من امتلاك عدد من المهارات بعد إكمال دراستهم، وهذا ما قامت به جامعة سدني (Sydney University) على سبيل المثال فعندما حددت مجموعة من المهارات ألزمت نفسها بها تجاه خريجيها، لإيمانها بأن الخريج عليه أن يكون أكثر قدرة على توظيف قدراته، والتأقلم مع المتغيرات وأكثر قابلية للتطوير كفرد، وهذه المهارات هي : المهارات المعرفية، ومهارات التفكير، والمهارات والصفات الشخصية، والمهارات التطبيقية.[2]**

أما عن مستوى جودة مخرجات التعليم العالي مابين (القطاع العام والخاص) من جهة ومابين قطاع النشاط (فلاحة، صناعة، أشغال عمومية وبناء، خدمات) من جهة أخرى حسب وجهة نظر المستجوبين فيمكن الوقوف عليها من خلال تحليل الفروقات في العنصر الموالي.

### IV .3.2. تحليل الفروق في درجة إختلاف جودة مخرجات التعليم العالي

يتناول هذا الجزء دراسة وتحليل الفروق في درجة إختلاف إتجاهات عينة الداسة نحو مستوى توفر المهارات لدى خريجي التعليم العالي بإختلاف ملكية المؤسسة وقطاع النشاط الذي تنتمي إليه المؤسسة، وللوقوف على ذلك تمّ إستخدام الاختبار الإحصائي (T- test) للكشف عن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة باختلاف متغير ملكية المؤسسة؛

[1] Susima Samudrika Weligamage **Graduates" Employability Skills: Evidence from Literature Review,** Conference on Enhancement of Graduate Employment, Organized by: Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning, University of Kelaniya, Sri Lanka, 20 - 22 May 2009, p 116.
[2] Susima Samudrika Weligamage, **Op, cit,** p 116.

أما اختبار (تحليل التباين One Way Anova) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابةّ العينة باختلاف متغير قطاع النشاط وذلك من خلال مايلي:

### IV .1.3.2.تحليل الفروق في مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بحسب طبيعة ملكية المؤسسة

يهتم هذا العنصر بتحليل الفروق في درجة إختلاف جودة مخرجات التعليم العالي بحسب طبيعة ملكية المؤسسة (خاصة وعامة)*، وهذا التحليل يفيد في معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بين القطاع الخاص والقطاع العام حسب وجهة نظر عينة الدراسة.

**الجدول رقم (IV- 18): اختبار الفروقات بين المتوسطات لإختلاف ملكية المؤسسة**

| البعد | المتغيير الملكية | $\bar{x}$ | δ | قيمة T | درجة الحرية | القيمة الإحتمالي (مستوى الدلالة) Sig | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات شخصية | خاص | 3.94 | 0.99 | 0.879 | 149 | 0.381 | لاتوجد دلالة |
| | عام | 3.68 | 0.78 | | | | |
| مهارات معرفية | خاص | 3.39 | 1.21 | -.235- | 149 | 0.814 | لاتوجد دلالة |
| | عام | 3.46 | 0.79 | | | | |
| مهارات مهنية | خاص | 3.70 | 1.12 | 0.643 | 149 | 0.521 | لاتوجد دلالة |
| | عام | 3.54 | 0.64 | | | | |
| مهارات عامة | خاص | 3.67 | 0.97 | 0.533 | 149 | 0.595 | لاتوجد دلالة |
| | عام | 3.54 | 0.67 | | | | |
| جودة مخرجات التعليم العالي | خاص | 3.67 | 1.01 | 0.497 | 149 | 0.620 | لاتوجد دلالة |
| | عام | 3.56 | 0.63 | | | | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يبين الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند (0.05) بين عينة الدراسة في استجاباتهم، فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو مستوى جودة مخرجات التعليم العالي تعزى تبعا لمتغير الملكية، إذ كانت قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً.

يمكن تفسير ذلك إلى ضعف المنافسة السوقية التي تفرض على مؤسسات القطاع الخاص إستقطاب ذوي المهارات العالية من خريجي التعليم العالي، وعدم التركيز على توظيف خريجي التعليم العالي لإرتفاع تكلفتهم الاقتصادية، وكذا إحجام بعض الخريجين عن الشغل في القطاع الخاص لعدم شعورهم بالأمن الوظيفي

* أنظر الملحق رقم: (10)

فيه مقارنة بالمزايا التي يوفرها القطاع العام من حيث الفارق في الأجور وضمانات التشغيل الصريحة والضمنية والأمن الوظيفي، واستخدام وظائف القطاع العام كوسيلة لتقديم الحماية الاجتماعية، مع استمرار مؤسسات التعليم العالي في التوسع في التخصصات النظرية التي لايحتاج إليها القطاع الخاص بقدر مايحتاج إلى التخصصات الأخرى.

### IV .2.3.2. تحليل الفروقات في مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بحسب طبيعة نشاط المؤسسة

يبين الجدول أدناه اختبار تحليل التباين (One Way Anova) الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو مستوى جودة مخرجات التعليم العالي تعزى تبعا لمتغير قطاع لنشاط.

**الجدول رقم (IV- 19): اختبار الفروقات بين المتوسطات لاختلاف قطاع النشاط**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات شخصية | بين المجموعات | 0.601 | 3 | 0.200 | 0.310 | 0.818 غير دالّة |
| | داخل المجموعات | 95.712 | 148 | 0.647 | | |
| | المجموع | 96.313 | 151 | - | | |
| مهارات معرفية | بين المجموعات | 4.236 | 3 | 1.412 | 2.199 | 0.091 غير دالّة |
| | داخل المجموعات | 95.015 | 148 | 0.642 | | |
| | المجموع | 99.250 | 151 | - | | |
| مهارات مهنية | بين المجموعات | 5.124 | 3 | 1.708 | 4.034 | 0.009 دالّة |
| | داخل المجموعات | 62.656 | 148 | 0.423 | | |
| | المجموع | 67.780 | 151 | | | |
| مهارات عامة | بين المجموعات | 2.389 | 3 | 0.796 | 1.715 | 0.166 غير دالّة |
| | داخل المجموعات | 68.731 | 148 | .464 | | |
| | المجموع | 71.120 | 151 | - | | |
| جودة مخرجات التعليم العالي | بين المجموعات | 2.529 | 3 | .843 | 2.000 | 0.117 غير دالّة |
| | داخل المجموعات | 62.394 | 148 | .422 | | |
| | المجموع | 64.923 | 151 | - | | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو مستوى المهارات المهنية تبعاً لمتغير قطاع النشاط فقط، وفيما عدا ذلك يظهر الاختبار عدم وجود

دلالة إحصائية أي أن كافة المجتمع وفي مختلف القطاعات متفق على أن مستوى المهارات المتبقية متوفرة لدى خريجي التعليم العالي بدرجة متوسطة.

للكشف عن مصدر الفروق التي أظهرته النتائج في مستوى المهارات المهنية تمّ استخراج نتائج اختبار (LSD)* للمقارنات البعدية المتعددة، ويبين الجدول أدناه هذه النتائج:

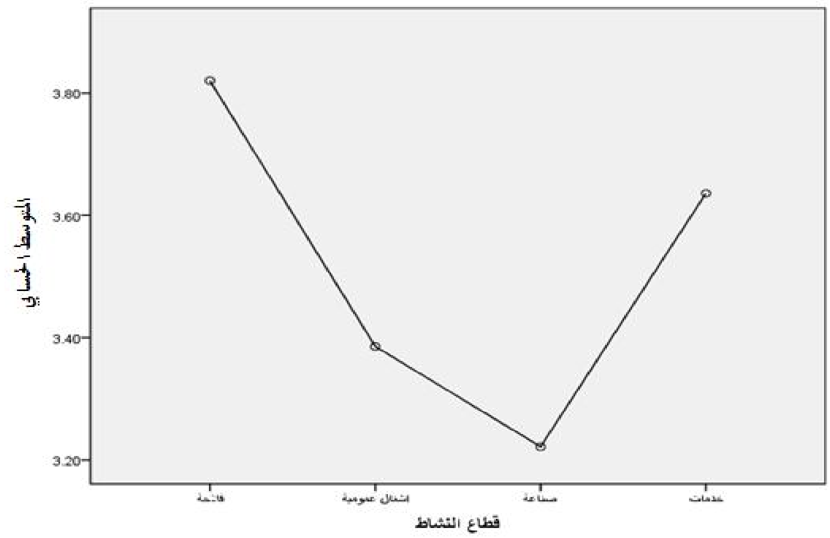
**الجدول رقم (IV- 20): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية المتعددة لبعد المهارات المهنية**

| متوسطات فئات جهات عمل عينة الدراسة | | متوسط الاختلاف ودلالته الاحصائية عند مستوى (=0.05) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | فلاحة | اشغال عمومية | صناعة | خدمات |
| فلاحة | 3.8200 | - | **0.43429** | **0.59813*** | **0.18408** |
| اشغال عمومية | 3.3857 | - | - | **0.16384** | **0.25021** |
| صناعة | 3.2219 | - | - | - | **0.41405*** |
| خدمات | 3.6359 | - | - | - | - |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في بعد المهارات المهنية بين قطاع الصناعة من جهة وقطاع الفلاحة والخدمات من جهة أخرى، حيث كان المتوسط الحسابي لقطاع الصناعة (3.2219) أقل من المتوسط الحسابي لكل من قطاع الفلاحة والخدمات والذي كان مقدارهما (3.8200)، (3.6359) على التوالي، حيث يظهر هذا الفرق جلياً في الشكل الموالي:

**الشكل رقم (IV - 9): يوضح فروق المتوسطات الحسابية حسب القطاعات لبعد المهارات المهنية**




**المصدر:** مخرجات (SPSS).

* أنظر الملحق رقم: (11)

تدل هذه النتيجة على أن مستوى المهارات المهنية لدى خريج التعليم العالي في قطاع الصناعة أقل مستوى ماهو عليه في قطاع الفلاحة والخدمات، ويرجع ذلك لطبيعة نشاط قطاع الصناع الذي يعتمد بشكل كبير على الجانب التطبيقي الميداني، وهذا مايفتقده خريج التعليم العالي نظراً لنقص الخرجات العلمية والدورات التدريبية، وقلة الجانب التطبيقي في مؤسسات التعليم العالي، مما أثر سلباً على تراكم التحصيل العلمي، الذي بات منحصراً في التكوين النظري فقط وهذا وفق ما أشير إليه في الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام (LMD)[1].

## IV .4.2.سبل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي

يهدف المجال الثاني من الإستبيان إلى معرفة أهم المجالات التي يمكن أن تساهم فيها المؤسسات الممثلة لسوق الشغل ومدى إستعدادها لذلك وماهي أهم المقترحات التي يمكن أن تساعد في تحسين مستوى جودة مخرجات التعليم العالي حسب وجهة نظر المستجوبين وتمّ الاعتماد في ذلك على مايلي:

- دراسة اتجاهات عينة الدراسة حول مدى إمكانية التعاون في بعض المجالات التي يمكن أن تساهم في تعزيز جودة مخرجات التعليم العالي.
- الإجابة عن سؤال مفتوح في نهاية الإستبيان " ماهية مقترحاتكم لتطوير وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي للوفاء بمتطلبات سوق الشغل ؟".

### IV .1.4.2. الإتجاه العام لعينة لدراسة نحو بعض المقترحات لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي

يوضح الجدول الموالي المجالات التي يمكن أن تساهم فيها المؤسسات الممثلة لسوق الشغل ومدى إستعدادها في ذلك من أجل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي كما يراها أفراد عينة الدراسة:

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي، **مرجع سبق ذكره**، ص 43.

الجدول رقم (IV- 21): الإتجاه العام لعينة لدراسة نحو بعض المقترحات لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي

| الرقم | الفقرات | $\bar{x}$ | $\delta$ | قيمة كا$^2$ المحسوبة | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | بإمكان مؤسستكم أن تساهم في صياغة البرامج الأكاديمية | 3.57 | 0.89 | 124.118a | متوسط | 6 |
| 2 | بمؤسستكم إمكانات تدريب الطلبة قبل التخرج | 3.86 | 0.94 | 119.711a | مرتفعة | 4 |
| 3 | تساهم علاقتكم بمؤسسات التعليم العالي في تحديد التخصصات المطلوبة في سوق الشغل | 3.50 | 1.08 | 73.000a | متوسطة | 7 |
| 4 | بإمكان مؤسستكم تزويد الجامعة بالمهارات والمعارف المتخصصة التي تحتاجها مؤسستكم | 3.76 | 0.88 | 203.737b | مرتفعة | 5 |
| 5 | بإمكان مؤسستكم المساهمة في الأنشطة الجامعية | 3.93 | 0.83 | 177.342a | مرتفعة | 2 |
| 6 | بإمكان مؤسستكم التعاون مع الجامعة في إجراء البحوث العلمية | 3.88 | 0.82 | 170.039a | مرتفعة | 3 |
| 7 | مد الطلبة بكل المعلومات لانجاز البحوث | 4.16 | 0.76 | 187.868a | مرتفعة | 1 |
| 8 | بإمكان مؤسستكم ربط نظام المعلومات الخاص بها بنظام معلومات الجامعة | 3.36 | 1.11 | 44.118a | متوسطة | 8 |
| الاتجاه العام | | 3.75 | 0.60 | - | مرتفعة | |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (SPSS).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن قيم (كا$^2$) دالة لجميع فقرات المجال الثاني عند مستوى الدلالة (0.01)، ومن ثم فإن الفروق بين استجابات أفراد العينة هي فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن الاعتماد عليها في تحليل وتفسير البيانات.

يتبين كذلك من الجدول أعلاه أنه تمّ الموافقة على خمس (5) فقرات من مجموع الفقرات الثمانية التي تمّ عرضها على أفراد العينة بدرجة مرتفعة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات مابين (3.76- 4.16) وإنحراف معياري (0.94- 0.76)، مما يدل على إستعداد المؤسسات الممثلة لسوق الشغل في المساهمة والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي في تحسن جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر عينة الدراسة في المجالات الموالية:

- مد الطلبة بكل المعلومات لانجاز البحوث العلمية؛
- المساهمة في الأنشطة الجامعية؛
- التعاون مع الجامعة في إجراء البحوث العلمية؛
- إمكانية تدريب الطلبة قبل التخرج؛
- تزويد الجامعة بالمهارات والمعارف المتخصصة التي تحتاجها المؤسسات.

تساعد هذه المجالات في زيادة المهارات المهنية للخريج خصوصا وأنها وجدت من خلال هذه الدراسة في المجال السابق متوسطة وفي قطاع الصناعة بالأخص ضعيفة، بناءاً على هذه النتيجة على مؤسسات التعليم العالي زيادة تفعيل الشراكة مع مختلف المؤسسات الممثلة لكافة قطاعات النشاط للإستفادة من هذه المجالات في تحسين جودة مخرجاتها.

أما ثلاث (3) فقرات من مجموع الفقرات الثمانية (8) وهي:

- إمكانية هذه المؤسسات المساهمة في صياغة البرامج الأكاديمية؛
- المساهمة في تحديد التخصصات المطلوبة في سوق الشغل؛
- ربط نظام المعلومات الخاص بالمؤسسة بنظام معلومات الجامعة.

جاءت درجة الموافق عليها متوسطة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها مابين (3.36 -3.57) وإنحراف معياري (0.89 -1.11)، هذه النتائج فيها كثير من الموضوعية لإن صياغة البرامج الأكاديمية وتحديد التخصصات المطلوبة في سوق الشغل فوق طاقة هذه المؤسسات وتحتاج إلى لجان أكثر تخصص في الهندسة البيداغوجية، أما ربط نظام المعلومات الخاص بالمؤسسات بنظام معلومات مؤسسات التعليم العالي ليس من السهل بمكان لخصوصية المعلومات خاصة في قطاع البنوك وماشابهها.

### IV .2.4.2. مقترحات عينة الدراسة لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي

وجه الباحث في نهاية الاستبان سؤلاً مفتوحاً لعينة الدراسة " ماهي مقترحاتكم لتطوير وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي للوفاء بمتطلبات سوق الشغل في الجزائر؟ "، وقد جاءت الإجابة عليه بمجموعة من المقترحات.

بعد تجميع هذه المقترحات ودراستها تمّ ترتيبُها بحسب النسبة المئوية المكررة من أجل الوقوف عند أهمها حتي يمكن الإستفادة منها في أي إصلاح يهدف إلى تحسين جودة مخرجات التعليم العالي باعتبارها محوراً أساسياً وضرورياً لتطوير عملية التعليم واكتمالها في ظل احتياجات سوق متطورة ومتسارعة، والجدول الموالي يبين هذه المقترحات مرتبة بحسب النسبة المئوية لوجودها:

الجدول رقم **(IV- 22): مقترحات عينة الدراسة لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي**

| الرقم | المقتـــــــــــــــرحات | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|
| 1 | زيادة الجانب التطبيقي من خلال إجراء تربصات خلال مسار الطالب في الدراسة | % 39 |
| 2 | تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الممثلة لمختلف القطاعات | % 15 |
| 3 | إنشاء لجنة مشتركة مابين الجامعة والمؤسسات الممثلة لمختلف قطاعت الشغل لتحديد متطلبات سوق الشغل من التخصصات والمهارات المطلوبة في كل تخصص | % 13 |
| 4 | إدراج تكنولوجيا المعلومات والإتصال في كافة التخصصات | % 11 |
| 5 | تنمية مهارات اللغة الأجنبية | % 10 |
| 6 | العمل على التوجيه الجيد للطالب بمراعات مستوى الطالب والرغبة في التخصص | % 05 |
| 7 | فتح تخصصات بالتنسيق مع الهيئات الوصية للتشغيل | % 04 |
| 8 | تنظيم ملتقيات وأيام دراسة حول علاقة الجامعة بسوق الشغل | % 03 |

**المصدر:** إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات (Excel).

يتبين من الجدول أعلاه أهم المقترحات التي قدمتها عينة الدراسة إجابة على السؤال المفتوح حول المقترحات الممكن الأخذ بها لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي، حيث يلاحظ أن أهم مقترح كان حول **زيادة الجانب التطبيقي إلى الجانب النظري من خلال تفعيل التربصات في مختلف المؤسسات**، وهذا يدل على ضعف المهارات المهنية لدى الخريج ومطابقا للنتائج المحصل عليها سابقاً من جهة، ومن جهة أخرى يبين هذا المقترح أهمية المهارة المهنية لدى المؤسسات، كما أنه يمكن الأخذ بهذا المقترح والعمل به بحكم إستعداد المؤسسات التعاون في هذا المجال وفقاً للنتيجة السابقة.

أما مقترح **تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وجميع المؤسسات على إختلاف قطاع النشاط** فإنه مقترح مهم لما له من فوائد تعود على جميع الأطراف، حيث تزيد هذه الشراكة مهارة الطالب وتساعده في إيجاد فرصة عمل أفضل بعد تخرجه، في حين يستفيد أصحاب العمل من إيجاد قوى عاملة مؤهلة ومدربة أما مؤسسات التعليم العالي فتستفيد في إثراء مناهجها وتضمينها آخِر وأحدث المعلومات وتخريج إطارات مؤهلة قادرة على سد متطلبات سوق الشغل.

وفي ذات السياق فقد تمّ إقتراح **إنشاء لجنة تكون ممثلة من مؤسسات التعليم العالي ومختلف المؤسسات** تعمل على تحديد متطلبات سوق الشغل من التخصصات والمهارات في كل تخصص وهذا المقترح يساعد مؤسسات التعليم العالي في فتح تخصصات وعروض تكوين تكون أكثر إنسجاماً مع متطلبات سوق الشغل والذي ينعكس في أخر المطاف بالإيجاب على تقليص مستوى البطالة وتلبية متطلبات الوظيفة ومنه زيادة مستويات التنمية في شتى المجالات.

كما تقترح عينة الدراسة **إدراج تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في كافة التخصصات**، وهذا المقترح لايقل أهية عن المقترحات السابقة في ظل التطور السريع والمتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما أحدثته من تحولات في عالم الأعمال حيث غيرت العديد من المفاهيم والأساليب والطرق التي يتمّ بها أداء الوظائف، وعليه لابد من تنمية مهارات الخريج لتأدية هذه المهام كأستجابة لهذه التحولات في الوسائل والإمكانات بإدراج مقرر تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في كافة التخصصات

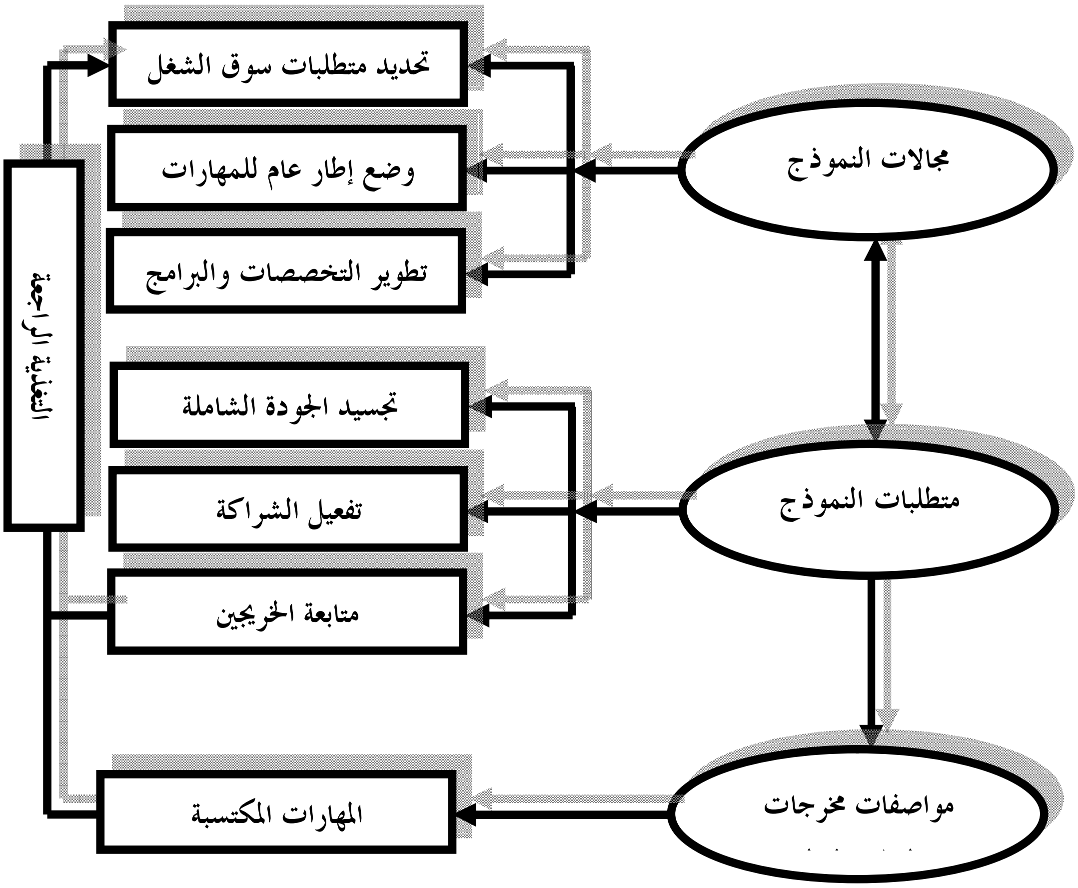
تدعوا عينة الدراسة كذلك إلى **تنمية مهارات اللغة الأجنبية** للخريج، يعد تعدد اللغات أحد المحاور المهمة في مجال جودة مخرجات التعليم العالي، حيث أن معظم المعارف العالمية تنتشر بلغات أجنبية وعلى رأسها اللغة الأنجليزية، حيث تعد لغة التعلم في المجالات العلمية والطبية والهندسية، وضمن المعايير العالمية للتعلم ونظراً لعالمية هذه اللغة فقد أصبحت متطلباً أساسياً من متطلبات سوق الشغل، سواء المحلي أو الإقليمي أوالعالمي.

بناءاً على هذه المقترحات وماتوصلت إليه الدراسة من جهة والتحدي الأساسي الذي يواجه نظام التعليم العالي في الجزائروالمتمثل في توفير مخرجات ذات مهارات عالية تتوافق مع متطلبات سوق الشغل، والحرص على الارتقاء بمستوى مخرجاتها بصورة مستمرة من جهة أخرى، دعت الحاجة إلى اقتراح تصور يساعد في تحقيق التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الوظائف في سوق الشغل، وهذا ما يتناوله المطلب الموالي.

**IV .3. نموذج مقترح لتعزيز التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل**

يحتاج ربط مخرجات التعليم العالي بمتطلبات سوق الشغل بالجزائر إلى توفر مجموعة من الإجراءات التي يتم تناولها من خلال نموذج مقترح يهدف إلى تعزيز التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر.

**الشكل رقم (IV - 10): نموذج مقترح لتعزيز التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل**




**المصدر** : من إعداد الباحث

قبل التطرق إلى شرح مجالات النموذج ومتطلباته كان لزاماً التطرق إلى المنطلقات والأسس التي أستند إليها هذا النموذج والأهداف المرجوة منه.

**1.3.IV. منطلقات النموذج**

يستند النموذج المقترح إلى المنطلقات الآتية:

- طبيعة الدراسة الحالية التي تركز على جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر؛
- بإعتبار مؤسسات التعليم العالي المصدر الرئيس لتكوين المهارات والكفاءات البشرية العالية في الموارد البشرية وهي أحد أهم الموارد لإحداث لتنمية؛

- يعد إحداث التوافق بني مخرجات التعليم وسوق الشغل أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر؛
- أهمية تفعيل دور ومهام اللجنة الوطنية المكلفة بوضع نظام للجودة في التعليم العالي في الجزائر؛
- تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وكافة المؤسسات المستفيدة من مخرجاتها؛
- رفع الكفاءة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي بما يضمن تجويد العملية التعليمية والتكونية، وجودة مخرجاتها.
- إيجاد الحلول المناسبة لوضع السياسات والآليات التي تتضمن التوافق بين سياسات التعليم العالي والمتطلبات المتغيرة لسوق الشغل.
- تطوير أنموذج لضبط المهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي في الجزائر، وتحسين وتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي لكي تتلائم مخرجاتها مع متطلبات سوق الشغل ومتطلبات خطط التنمية الشاملة والمستدامة
- التقويم المستمر لمؤسسات التعليم العالي وفق معايير وأدوات تقويم محكمة محلية وعالمية.

### IV .2.3. أهداف النموذج

توجد العديد من الأهداف التي يسعي النموذج لتحقيقها، منها:

- إعادة صياغة أهداف التعليم العالي، وإدارج أهداف إجرائية واضحة ومحددة بجداول زمنية، ومستمدة من متطلبات سوق الشغل؛
- تحديث وتطوير المناهج التعليمية وبما يتلاءم مع التطورات المتواصلة والمتسارعة في سوق الشغل، فضلاً عن تحقيق التطابق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الوظائف في سوق الشغل؛
- وضع أداة تقويمية يمكن أن تسترشد بها مؤسسات التعليم العالي؛
- معالجة فجوة الإعداد والتأهيل المهاري للخريج والارتقاء بنوعيته، إذ لا يزال الطابع النظري والأكاديمي مهيمناً على العملية التعليمية، مع تراجع في الجانب التطبيقي والعملي كما أشارت الدراسة الحالية؛
- مراعاة المرونة في التخصصات والبرامج لتكون قابلة للتعديل والتطوير والاستيعاب للتغيرات التي تطرأ على سوق الشغل؛
- الإستفادة من الإمكانات والتجهيزات المادية والبشرية المتوفرة لدى مؤسسات سوق الشغل في تطوير مهارات خريجي التعليم العالي وإكسابهم الخبرة التعليمية والتطبيقية؛
- مشاركة ممثلي القطاعات المستفيدة في وضع وتحديد المواصفات المهارية المطلوب توافرها في خريجي التعليم العالي.

بناءاً على المعطيات التي تمت الإشارة إليها أصبح من الضرورة إعادة النظر في مقومات تصميم الخدمة الأكاديمية (التعليم العالي)، بأن تكون الخدمة في أحسن صورها حتى يتم إرضاء الطلبة في مهاراتهم وقدراتهم بصفتهم محورالعملية التعليمية من جهة، وتلبية متطلبات كافة المؤسسات الممثلة لسوق الشغل والمستفيدة من هذه المخرجات من جهة أخرى.

### 3.3.IV. محاور النموذج

لتجسير الفجوه النوعية بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل فإن العمل يجب أن ينصب على الطالب (مخرجات التعاليم العالي)، بالعمل على تحسين مهاراته وفقا لمتطلبات سوق الشغل وذلك من خلال تحيديد المتطلبات الفعلية لسوق الشغل من التخصصات والمهارات المطلوبه لكل تخصص، وبناءاً على هذه المتطلبات يتمّ وضع إطار عام للمهارات يستخدم كعلامة مرجعية في تطوير البرامج الأكادمية المختلفة ويمكن تفصيل ذلك من خلال المحاور الموالية:

#### 1.3.3.IV. تحديد متطلبات سوق الشغل

من أجل تقليص الفجوة النوعية بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل لابد من إجراء البحوث والدراسات الخاصة بسوق الشغل ومتطلباته من كل تخصص ونوع المهارات المطلوبة فيه وذلك من خلال:

- القيام بالإطلاع وبجمع البيانات عن تجارب مؤسسات التعليم العالي في دول العالم المختلفة للوقوف على المستويات العالمية في تحديد مواصفات الخريج للخروج بتصور مفاهيمي لمشروع دراسة مواصفات خريج التعليم العالي، على أساس هذا الإطار يتمّ إعدد قائمة أولية بمواصفات خريجي التعليم العالي لتعرض في صورة استطلاع رأي لتحديد مدى أهمية هذه المهارات من وجهة نظر الخبراء وأعضاء هيئة التدريس بقطاع التعليم العالي؛
- القيام بمسح آراء مختلف المؤسسات عن طريق تصميم استبيان لتحديد مواصفات خريجي التعليم العالي وتوزيعه على كافة المؤسسات المستفيدة للتعرف على المواصفات أو السمات التي يتوقعون أن يمتلكها الخريجون ومتطلبات الوظائف؛
- القيام بدراسات بحثية ميدانية تكشف عن مدى التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي يشغلها خريجو مؤسسات التعليم العالي في سوق الشغل بالجزائر، والكشف عن جوانب القوة والضعف في خريجها؛
- عقد لقاءات رسمية بين المختصين عن البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي وممثلين عن قطاعات سوق الشغل المختلفة؛ والوقوف على أهم العوامل المؤثرة على متطلبات سوق الشغل؛

- تحديد معايير علمية مقننة تقدر على أساسها المتطلبات الحالية والمستقبلية من الخريجين على مستوى الاقتصاد الوطني حسب القطاعات والانشطة الاقتصادية والمهن المختلفة؛
- تحديد التخصصات المطلوبة في سوق الشغل، وإيجاد تخصصات جديدة مطلوبة، وتقليص الاهتمام بالتخصصات الأخرى أو الإستغناء عنها في حالة ثبوت عدم الحاجة لها؛
- إنشاء قنوات إتصال دائمة بين مؤسسات التعليم العالي والخريجين الذين هم على رأس العمل للتعرف على مشاكلهم ومدى الإستفادة من المقررات التي درسوها من أجل الوقوف على نموهم وتطورهم المهني؛

**2.3.3.IV. وضع إطار عام للمهارات**

بناءاً على نتائج المرحلة السابقة يتمّ وضع إطار وطني عام للمهارات كما هو معمول به في كثير من الدول ومؤسساتها التعليمية، منها ماتمّ الإشارة إليها في الفصل الأول من الدراسة الحالية.

يشمل هذا الإطار معايير أكاديمية مرجعية تحدد أدنى مستوى المهارات (شخصية، معرفية، مهنية، عامة) التي يجب على مؤسسات التعليم العالي كافة أن تحققها من خلال برامجها التعليمية وأن تكون مفصلة ومحددة لكل تخصص لكي تضمن أن الخريج قد اكتسب حداً أدنى من المهارات بما يضمن استفاءه للمواصفات التي يتطلبها سوق الشغل، كما يفيد وضع إطار وطني عام للمهارات الأكاديمية في مايلي:

- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في بناء برامجها، على النحو الذي يساعدها في تحقيق أهدافها التعليمية؛
- مساعد أعضاء هيئة التدريس في بناء البرامج التعليمية والمقرارت الدراسية، وتحديد المستهدف من التعليم، كما توفر قواعد لمقارنه المكتسب من التعليم بالمستهدف؛
- تعريف الطلاب بطبيعة الدراسة ومجالات العلوم، التي يقوم الطالب بدراستها خلال تعليمة العالي، كما تتيح له فرصة التعرف علي مجالات العمل المستقبلية بعد التخرج؛
- مساعدة المستفيدين من مخرجات التعليم العالي، في معرفة المهارات الخاصة بالخريجين والمكتسبة من الدراسة في كل قطاع تعليمي؛
- إعطاء صورة واضحة لكافة مكونات المجتمع علي مستوى الخريجين ومهاراتهم بما يسهم في استعادة ثقة المجتمع في التعليم العالي.

يُعدُ الإطار الوطني العام للمهارات عنصراً مهماً في ضمان اتساق معايير نواتج تعلم الطلبة في كافة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، كما يهدف لضمان تكافؤ هذه المعاييرِ مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسساتُ التعليم العالي في شتى أنحاء العالم، ويساعد أيضاً في إيجاد نقاط مقارنة ملائمة للمعايير الأكاديمية لتسترشد بها المؤسسات التعليمية في عمليات التخطيط والمراجعة الذاتية، والمراجعون الخارجيّون المشاركون في عملياتِ اعتماد البرامج والمراجعات المؤسسية، وجهات التوظيف، في فهم مهارات وقدرات الخريجين الذين قد يتمّ توظيفهم.

### 3.3.3.IV. تطوير التخصصات والبرامج الدراسية وفقاً للإطار الوطني للمهارات

بعد تحديد التخصصات المطلوبة في سوق الشغل ومواصفات الخريج وتضمينها في كل تخصص وتطوير التخصصات القائمة التي هي بحاجة إلى بعض التغيرات ليتم تكييفُها بما يؤدى إلى تقديم خريجين مؤهلين للشغل وفقاً للإطار العام للمهارات.

يتمّ بعد ذلك وضع خطة إستراتيجية شاملة لكيفية إدراج مواصفات الخريج ضمن البرامج التعليمية للكليات والآقسام الأكاديمية وأن تشمل المقررات كافة المهارات اللازمة والمتوافقة مع متطلبات سوق الشغل وذلك من خلال:

**1.3.3.3.IV. إدراج المهارات المناسبة في البرنامج:** المهارات المبينة في الإطار الوطني للمهارات السابق ذكرها ليست موضوعة لكي يأخذها برنامج أكاديمي معين، إنما لكي يختار منها كل برنامج أكاديمي ما يراه مناسباً حتى يكتسب الطلاب المهارات المناسبة لطبيعة البرنامج وأهدافه ورسالته والوظائف التي يؤهل لها الطلاب، كما يمكن للبرنامج أن يضيف مهارات أخرى خاصة يمكن أن تميز خريجي هذا البرنامج عن خريجي البرامج الأخرى.

يضم البرنامج التوليفة المناسبة من المهارات وفقا لطبيعة هذا البرنامج ونوعية الوظائف التي يعمل بها الخريجون، ويظهر هذا مكتوبا في صورة النواتج التعليمية المستهدفة للبرنامج، مع مراعاة المرونة في البرامج وتقنياتها لتكون قابلة للتعديل والتطوير والاستيعاب للتغيرات التي تطرأ على سوق الشغل.

إضافة إلى ما سبق فإن بعض المهارات اللازمة لتحقيق النواتج التعليمية المستهدفة للبرنامج قد تظهر أثناء تشغيل البرنامج عن طريق إجراءات المراجعة الداخلية والخارجية التي ينفذها البرنامج ويتم التوصية بإضافة هذه المهارات وذلك في تقارير المراجعة والتقييم.

**2.3.3.3.IV. إدراج المهارات المناسبة في المقرر:** أحسن وقت لإدراج المهارات المناسبة هو في مرحلة تصميم وإنشاء المقرر، حيث يمكن وضع المهارات عند تحديد أهداف المقرر ومحتوياته وعدد الساعات أو الوحدات المعتمدة لهذا المقرر[1].

بعد وضع التصميم العام للمهارات اللازمة لتحقيق النواتج التعليمية المستهدفة للبرنامج ككل، يشرع في وضع اتجاهات محددة وأهداف واضحة للمقرر ويتم تعريف المهارات الأساسية للتعليم المتعلقة بموضوع المقرر وكتابتها في صورة نواتج تعليمية مستهدفة للمقرر حيث تظهر في توصيف المقرر، ويتم ذلك بواسطة خبراء وأساتذة في موضوع المقرر.

كما يقوم الخبراء بوضع استراتيجيات وطرق محددة لتدريس المقرر بما يتناسب مع طبيعة ونوعية النواتج التعليمية المستهدفة للمقرر، مع تحديد أفضل الطرق لتقييم النواتج التعليمية التي يكتسبها الطلاب من

[1] عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، مرجع سبق ذكره، ص 71.

دراسة المقرر حتى يمكن التأكد من جودة ومدى تحقيق النواتج التعليمية المستهدفة للمقرر، ويجب أن يظهر ذلك أيضا بوضوح في توصيف المقرر.

وأخيراً يجب وضع مصفوفة للمهارات التي يهدف البرنامج الأكاديمي بالكلية أن يكتسبها طلابه من خلال دراستهم بالبرنامج وحتى حصولهم على شهادة (الليسانس أو الماستر أو الدكتوراه)، ووضع أليات لقياس وتقويم مصفوفة المهارات في جميع المستويات للتأكد من أن المقررات وبرامج التكوين الميداني التي تقدم للطلاب قد غطت جميع النواتج التعليمية المستهدفة لهذا البرنامج.

### 4.3.IV. متطلبات تفعيل النموذج

هناك مجموعة من المتطلبات تساعد في نجاح تطبيق النموذج في مؤسسات التعليم العالي، يمكن إيجازها في مايلي:

#### 1.4.3.IV. تفعيل الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

الهدف الرئيس لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هو تطوير المخرجات (الخريجين) والخدمات التعليمية والإدارية والبحثية، مع العمل على خفض التكاليف، والتقليل من الوقت والجهد المفقودين لتحسين الخدمات التعليمية، ولايمكن الوصول إلى مستويات الجودة الشامة المنشودة إلا إذا تم باستخدام مؤشرات ومقاييس دقيقة تتناسب مع هذا الموضوع، كما تمّ الإشارة إليه في الفصل الأول من هذه لدراسة.

بإستخدام منظومة مقاييس واضحة في هذا المجال يتم من خلالها قياس جودة الخدمة التعليمية، وقياس جودة عناصر تقديم هذه الخدمة من الموارد المادية والبشرية على مستوى المؤسسة التعليمية بشكل شامل، يمكن ضمان مخرجات يتوافر فيهم من خصائص معرفية ومهارية وسلوكية بالشكل الذي يلبي متطلبات سوق الشغل.

#### 2.4.3.IV. تفعيل الشراكة مع أصحاب المصلحة

لا يمكن أن يتحقق تأسيس نظام تعليم متطور يَلبي حاجة سوق الشغل، ويساعد على النمو الاقتصادي وجذب الاستثمارات وتوفير فرص عمل للخريجين إلا من خلال الشراكة الحقيقية مع ممثلي سوق الشغل، حيث لم تعد هذه الشراكة خيارا يمكن تجاوزه، وإنما هي ضرورة حتمية تقتضيها المصلحة العامة، وقد تأخذ هذه الشراكة أشكالًا ومستويات عديدة منها:

- تفعيل التعليم التعاوني: يقوم هذا النوع من التعليم على التعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات سوق الشغل حيث يقضي الطالب جزءاً من الوقت خلال دراسته العليا للتدريب في مؤسسات الشغل وبحيث لا يقتصر ما يتعلمه الطالب على الجوانب النظرية بل يمتد إلى الجوانب التطبيقية، ويحقق التعليم التعاوني عددا من الفوائد تعود على جميع الشركاء في هذا النوع من التعليم:[1]

[1] Mehmet B E & Merve C T, **Standardization of Coperative Education Processes Via Management Information Systems**, The Online Journal of Quality in Higher Education, Vol 3, Iss 2, April 2016, On the web-site: http://www.tojqih.net/journals/tojqih/articles/v03i02/v03i02-07.pdf, See on: 09/02/2017, at: 08.40, p. 66, بتصرف.

- فوائد تعود على الطلبة منها:
  - تطوير مهارات حل المشاكل، وتوضيح الأهداف المهنية؛
  - تحسين قدرات الطالب على تطبيق الجوانب النظية إلى ممارسات فعلية؛
  - تنمية ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية؛
  - زيادة خبرة الطالب العملية وتنمية مهاراته الاجتماعية والعلمية والتطبيقية؛
  - تنمية قدرات الطالب في الاعتماد على الذات، والثقة بالنفس، والمسؤولية؛
  - تحسين مستوى الاتصالات مع أصحاب العمل المحتملين.
- فوائد تعود على المؤسسات الشريكة منها:
  - يساعد المؤسسات في الإنتقاء الجيد للموظفين والحفاظ على الموظفين ذوي المهارات العالية؛
  - زيادة مستويات الإنتاجية؛
  - تخفيض تكاليف التوظيف والتدريب؛
  - فرصة للتأثير على تصميم المناهج والمحتوى؛
  - تحسين العلاقات العامة.
- الفوائد التي تعود على مؤسسات التعليم العالي منها:
  - يعد التعليم التعاوني أحد مداخل تحديث المناهج الدراسية؛
  - تطوير التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وباقي المؤسسات؛
  - يدعم العلاقة بين التعليم والمتطلبات الوظيفية؛
  - يخفض تكاليف إنشاء المعامل والمختبرات داخل مؤسسات التعليم العالي؛يساعد التعليم التعاوني في تخفيف الضغط على مؤسسات التعليم العالي ورفع طاقتها الإستعابية لمقابلة الطلب الإجتماعي المتزايد على التعليم.

- إنشاء نظام معلومات لسوق الشغل: يعمل هذا النظام على توفير بيانات ومعلومات دقيقة وحديثة عن جانبي العرض والطلب من شأنها أن تساعد متخذ القرار وأصحاب الأعمال في التعرف على المتطلبات الحالية والمستقبلية من المهارات والتخصصات المختلفة، والمساعدة في رسم السياسات التعليمية والتشغيلية، كما يحقق عدة أهداف منها:[1]
  - توفير الإحصاءات الدقيقة المتعلقة بقطاع التشغيل والقوى العاملة؛
  - إتاحة بيانات تفصيلية ومؤشرات عن متطلبات سوق الشغل من المهن المختلفة والمهارات المطلوبة من خلال نظام معلومات فعال يتم تحديثه بشكل مستمر؛

[1] عادل لطفي، **بناء وتطوير نظام معلومات سوق العمل**، ورشة العمل الاقليمية التدريبية حول: تنمية وتطوير المشروعات الصغرى والصغيرة والمتوسطة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، تحت شعار "دعم المشروعات الصغيرة الصغرى دعم الأقتصاد الوطني"، سلطة عمان، مسقط يومي 12/08 ديسمبر 2007، ص 06.

- التعرف على إتجاهات سوق الشغل داخليا وخارجيا؛
- يساعد على التنسيق والترابط بين الجهات المختلفة لسوق الشغل ومؤسسات التعليم العالي؛
- المساهمة في تخطيط سياسات التعليم العالي وسياسات التشغيل من خلال توفير معلومات في هذا المجال؛
- تطوير برامج التعليم والتكوين لتصبح قادرة على تخريج موارد بشرية توائم سوق الشغل ومتطلباته المتجددة والمتطورة بإستمرار؛
- تشجيع عمليات البحث والتطوير التي تعنى بتفسير المشكلات والظواهر بشأن قضايا سوق الشغل.

تمتد الشراكة ابتداء من تقديم المشورة والنصح من قبل مؤسسات سوق لشغل، مرورا بإعداد المعايير المهنية والمناهج، ووضع السياسات والاستراتيجيات، والاشتراك بالإدارة، وتقييم الخريجين، ودعم المؤسسات التعليمية وتمويل البحث العلمي، وصولًا إلى تدريب الطلاب في مختلف مؤسسات سوق الشغل.

### 3.4.3.IV. متابعة الخريجين وتقييمهم

القيام بمتابعة خريجي التعليم العالي من خلال إجراء دراسات تتبعيه بهدف التعرف على أوضاع الخريجين من حيث الموقف العملي ومطابقة عملهم مع تخصصاتهم ومستوى مهاراتهم وكذلك التعرف على المؤسسات المستخدمة لهؤلاء الخريجين والتعرف على درجة رضاهم عن أداء هؤلاء الخريجين، تتم عملية المتابعة والتقيم من خلال عدة أليات منها:

- دعوة بعض الخريجين وعرض تجاربهم على طلاب الكلية من خلال عقد لقاءات مفتوحة معهم للإسترشاد بتجاربهم والتعرف على مشاكلهم الوظيفية وأبعاد التوافق بين دراساتهم الاكاديمية والواقع العملي؛
- المتابعة الميدانية للخريجين من خلال زياراتهم ميدانيا بمواقع العمل للتعرف على ظروف العمل المختلفة من أجل اعداد قاعدة بيانات شاملة خاصة بخريجي التعليم العالي؛
- متابعة حالات الخريجين من حيث مواءمة طبيعة العمل لمؤهلاتهم العلمية ومهاراتهم الخاصة؛
- اعداد مؤشرات رقمية ودراسات بحثية تدعم التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل من حيث التخطيط والمتابعة والتقييم والتغذية الراجعة؛
- تصميم شبكة معلوماتية لخريجي التعليم العالي للتواصل معهم وتكون نافذه لطرح مشاكلهم وإنشغالاتهم
- إعداد استمارات متابعة الخريجين واستبانات الرأي وجميع العمليات المتعلقة بالخريجين.

تبقى الإشارة في أخر هذا النموذج المقترح إلى ضرورة وجود برنامج لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي بخصوص تجويد مخرجاتها يتوافق مع رسالة مؤسسات التعليم العالي واستراتيجيتها في هذا المجال، بما يحقق لها التحسين المستمر والتطور إلى مستويات التميز في الأداء والاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، وبما يخدم تطلعات أصحاب المصالح.

**خلاصة الفصل**

تناول هذا الفصل الدراسة الميدانية للتعرف على مستوى جودة مخرجات التعليم العالي وإذا كان هناك إختلاف في مستواها مابين القطاع الخاص والعام أو مابين مختلف قطاعات النشاط المختلة، وكذا سبل تحسينها من وجهة نظر عينة الدراسة، تمّ استخدام الإستبيان كأداة للقياس، وذلك بعد تحديد منهج الدراسة، وحدودها ومجتمع الدراسة وعينته، ووصف أداة الدراسة والإجراءات التي تمّ إتباعها للتحقق من صدقها وثباتها، ومن ثم أساليب المعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها في معالجة بيانات الدراسة.

وانطلاقا من عرض وتحليل النتائج الخاصة بالدراسة الميدانية، أتضح أن جودة خريجي التعليم العالي، من خلال رأي عينة الدراسة، تمت الموافقة عليه بدرجة متوسطة، حيث أنّ المعدل العام للفقرات قدربـــ (3.56) وبانحراف معياري مقداره (0.655)، ولايوجد فرق بين عينة الدراسة في استجاباتهم، فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو مستوى جودة مخرجات التعليم العالي تعزى تبعا لمتغير الملكية، وهناك ضعف في المهارات المهنية لدى خريجي التعليم العالي في قطاع الصناعة مقارنة بالقطاعات الأخرى.

كما تمّ التوصل من خلال الدراسة الميدانية في هذا الفصل إلى جملة من المجالات والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تحسين مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر عينة الدراسة.

وفي أخر هذا الفصل تمّ تقديم نموذج مقترح إستنادا على ماتوصلت إليه الداراسة يمكن الأخذ به في أي إصلاح يهدف إلى تحقيق التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر.

في الخاتمة العامة سيتم عرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن ثم تقديم بعض التوصيات في ضوء هذه النتائج.

# الخـــــــــاتمة

## الخاتمـــــــة

سعت الدراسة الحالية للإجابة على الإشكالية الرئيسية والمتمثلة في **البحث عن مدى التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر؟** وذلك اعتماداً على التحليل النظري والميداني واختبار فرضيات الدراسة من خلال المسار الموالي:

تمّت في الفصل الأول دراسة الإطار العام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي لكي تلبي متطلبات سوق الشغل بشكل عام، ثم دراسة المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية ودوره في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر ؛

أما الفصل الثاني فقد سعى إلى تشخيص واقع التعليم العالي في الجزائر من عدة نواحي أهمها تتبع تطور المؤشرات الكمية، وأثر نظام (LMD) في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي؛

وفي الفصل الثالث من هذه الدراسة تمت دراسة وتحليل البرامج المسطرة من طرف الدول لدمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل ومدى تحقيقها للتوافق مابين (العرض) مخرجات التعليم العالي و(الطلب) متطلبات سوق الشغل كماً ونوعاً؛

ركزت الدراسة في الفصل الرابع على تقييم مستوى جودة مخرجات التعليم العالي، ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل من وجهة نظر المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات، ثم تقديم نموذج مقترح لتعزيز التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر كمحصله للدراسة؛

وفي الأخير تمّ عرض نتائج اختبار الفرضيات والنتائج المتوصل إليها من الدراسة، ليتمّ على أساسها تقديم مجموعة من التوصيات من شأنها أن تساعد على تحقيق التوافق النوعي بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، ثمّ تقديم بعض المواضيع كمنطلقات فكرية للباحثين للإضافة في هذا المجال، وذلك على النحو الموالي:

### 1. نتائج اختبار الفرضيات

بعد دراسة الأدبيات النظرية المرتبطة بجودة مخرجات التعليم العالي وتحليل كل من قطاع التعليم العالي وسياسات دمج مخرجات التعليم العالي في الجزائر نظرياً ثم دراسة مستوى تلبية مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق الشغل وأهم مجالات التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وباقي المؤسسات لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي ميدانياً كانت النتائج كمايلي:

**الفرضية الأولى:**

**يشمل الإطار العام للمهارات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي والتي تكون قادرة على تلبية متطلبات سوق الشغل على أربع مهارات أساسية تندرج تحت كل واحدة منهم مجموعة من المهارات وهي المهارات الشخصية، المهارات المعرفية والمهارات المهنية وكذا المهارات العامة.**

بعد دراسة وتحليل العديد من النماذج التي تمّ عرضها في الفصل الأول لهيئات وجامعات دولية تبنت إطاراً للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الطالب بعد تخرجه بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل وجد أن جميعها تتقاطع في أربع مهارات أساسية تمكن الخريج من التحكم في مختلف وظائف سوق الشغل وهي المهارات (الشخصية، المعرفية، المهنية، العامة). **وعليه نقبل الفرضية**

**الفرضية الثانية:**

**يهتم المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي بإكساب الطالب المعارف والمهارات المرتبطة عادة بالدراسات التي يتوج من خلالها الخريج بالدبلوم أو شهادة التعليم العالي ولا يشتمل على مهارات محددة ولازمة لممارسة متطلبات الوظائف في سوق الشغل الجزائرية.**

تبين من الفصل الأول أن التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة إذ بدأ الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجب قانون توجيه التعليم العالي في 2008/02/03 الذي أسند إليها مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة، وكذا صدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) والتي قامت بإعداد المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي بتاريخ 1014/01/26.

بعد دراسة وتحليل مجالات هذا المرجع تبين أنه لم يشر بشكل مباشر إلى المعايير التي تتضمن وصفاً تفصيلياً للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها الخريج عند نهاية كل مستوى دراسي من برنامج أكاديمي معين وفي مجال أو تخصص محدد.

كما أن البرامج التي يتم تطويرها وفق هذا المرجع تؤدي إلى إكساب الطالب المعارف والمهارات العامة المرتبطة عادة بالدراسات التي يتوج من خلالها الخريج بالدبلوم أو شهادة التعليم العالي لا تشتمل على المعارف والمهارات المهنية المحددة واللازمة لممارسة متطلبات الوظيفة في سوق الشغل الجزائرية، **وعليه نقبل الفرضية.**

**الفرضية الثالثة:**

**تعتبر مساهمة نظام (LMD) في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر محدودة خصوصاً ما يتعلق بالمعايير التي تعكس متطلبات سوق الشغل، إذ لا يزال الطابع النظري والأكاديمي مهيمناً على العملية التعليمية مع ضعف في الجانب التطبيقي.**

بالرغم من النتائج المحققة على المستوى الكمي لا يزال قطاع العليم العالي يواجه مجموعة من النقائص على عدة نواحي في ظل الهيكلة الجديدة وفق نظام (LMD)، خصوصاً بما يتعلق بمستوى جودة الخريجين، إذ لا يزال الطابع النظري مهيمناً على العملية التعليمية، وأن محتويات برامج التكوين لا تعكس متطلبات سوق الشغل نظراً لنقص مختصين ذوي كفاءة في مجال الهندسة البيداغوجية (بناء عروض التكوين) من جهة، وعدم إشراك القطاع الاجتماعي والاقتصادي في بناء هذه العروض من جهة أخرى. **وعليه نقبل الفرضية**

**الفرضية الرابعة:**

**ساهمت سياسات دمج مخرجات التعليم العالي في تخفيض مستويات البطالة (معالجة كمية) دون مراعاة النواحي المهارية التي من المفترض أن يكتسبها خريج التعليم العالي وتتوافق مع متطلبات سوق الشغل.**

بعد دراسة وتحليل سياسات وبرامج دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل بالجزائر في الفصل الثالث تبين أن المقاربة التي تمّ الاعتماد عليها في تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل (العرض والطلب) تسند على الجانب الاجتماعي لمشكل البطالة، والمبنية على أساس العدد الكمي، حيث تمّ تخفيض معدلات البطالة في صفوف مخرجات التعليم العالي من (22.8 %) سنة (2008) إلى (14.1 %) سنة (2015) وذلك بفضل البرامج التي وضعت لدمج وتشغيل مخرجات التعليم العالي، دون مراعاة المتطلبات النوعية للوظائف في سوق الشغل والجوانب المهارية لدى خريج التعليم العالي. **وعليه نقبل الفرضية**

**الفرضية الخامسة:**

**مستوى المهارات التي تمتلكها مخرجات التعليم العالي دون المستوى المطلوب لتلبية متطلبات الوظائف في سوق الشغل بالجزائر ويختلف هذا المستوى من قطاع لآخر.**

أظهرت الدراسة الميدانية أن مستوى جودة مخرجات التعليم العالي لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب الذي يلبي متطلبات سوق الشغل في الجزائر كون الاتجاه العام لعينة الدراسة الذي يستفيد من هذه المخرجات، يقع في الدرجة المتوسطة وفقاً لمقياس أداة الدراسة، كما أنه لا يوجد فرق في المستوى المهارات لخريجي التعليم العالي في مختلف القطاعات، ماعدا المهارات المهنية التي وجدت ضعيفة في قطاع الصناعة حسب اختبار يبين اختبار التباين الأحادي (One Way Anova).

**وعليه فالجزء الأول من الفرضية والمتعلق بمستوى جودة مخرجات التعليم العالي يتم قبوله أما الجزء المتعلق باختلاف مستوى مهارات الخريجين من قطاع إلى أخر يتم رفضه باستثناء المهارات المهنية التي يختلف مستواها لدى الخريجين الذين ينشطون في قطاع الصناعة عن باقي القطاعات.**

**الفرضية السادسة:**

**تعتبر المجالات التطبيقية أهم مجالات التعاون بين مؤسسات سوق الشغل ومؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي فضلاً عن مجالات تعاون أخرى.**

أظهرت الدراسة الميدانية أن هناك استعداد من طرف مؤسسات سوق الشغل للتعاون في المجالات التطبيقية منها "مد الطلبة بكل المعلومات لانجاز البحوث العلمية"،"إمكانية تدريب الطلبة قبل التخرج" لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي لكون درجة الموافقة لعينة الدراسة كانت مرتفعة **وعليه نقبل الفرضية**

2. **نتائج الدراسة** بهدف تسهيل متابعة نتائج الدراسة تمّ تقسيمها على النحو التالي :

1.2. **بخصوص تحسين جودة مخرجات التعليم العالي:** كانت النتائج المتوصل إليها على النحو الموالي:

- يختلف الإطار العام للمهارات التي من المفترض أن يكتسبها خريج التعليم العالي والتي يكون قادراً على تجسيدها واقعيا بحيث أن هذه المهارات تعكس جودة خريج التعليم العالي من هيئة ومنظمة تعنى بشؤون التعليم العالي إلى أخرى إلا أنها تتقاطع جميعها في أربع مهارات أساسية وهي: (المهارات المعرفية، المهارات المهنية، المهارات العامة، المهارات الشخصيةِ)؛
- لا يتضمن المرجع الوطني عمليات ومؤشرات تقييم البرامج من قبل الجهات التي توظف خريجي التعليم العالي حول مدى إتصاف الخريج بالسماتِ الشخصيةِ مثل الأمانة والموثوقية، والقدرة على العمل بفعالية في مجموعات، والقدرة على القيادة، ومجموعة واسعة من مهارات التفكير وحل المشكلات، والقدرة على التواصّل مع أنواع مختلفة من الجمهور بشكل فعال، والقدرة على استقصاء المشكلات الجديدة وغير المتوقعة باستخدام مصادر متنوعة للمعلومات، والالتزام بالتعلم مدى الحياة لجعل الخريجين أقدر على مواكبة التطورات السريعة جداً للمعارف الجديدة في مجالاتهم؛
- هناك نتائج واضحة للإصلاحات التي يشهدها قطاع التعليم العالي على المستوى الكمي من حيث توسع شبكة مؤسسات التعليم العالي لتشمل كافة ولايات الوطن مما ساعده في استيعاب عدد كبير من الطلبة، وكذا تحسن مستوى التأطير بزيادة تعداد هيئة التدريس، واستمرار تنامي المخصصات المالية لهذا القطاع.
- أثر تبني نظام (LMD) على مستوى جودة المخرجات كان محدوداً نظراً إلى:
  - هيمنة الطابع النظري والأكاديمي على العملية التعليمية، مع تراجع في الجانب التطبيقي؛

- نقص في المعطيات حول المتطلبات المتوقعة لسوق الشغل في مجال التكوين الأولي المستمر، وعدم المعرفة المتبادلة لانشغالات الطرفين (مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات سوق الشغل)؛
- عدم وجود إطار عام للمهارات واضح مقنن ومحدد بصورة تمكن من تحسين جودة مخرجات نظام التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل؛
- اهتمام مؤسسات التعليم العالي بالشهادة أو المؤهل الممنوح دون الاهتمام بتوصيل المعرفة والمهارات للخريجين.

2.2. **بخصوص سياسة دمج مخرجات التعليم العالي في سوق الشغل:** تتمثل أهم النتائج في مايلي:

- لقد كان لسياسات التشغيل المنتهجة الدور الكبير في إنخفاض معدل البطالة العام إذ يلاحظ تراجعاً في معدلها من (30%) سنة (1999م) إلى حدود (11.2 %) سنة (2015م)،
- ساهمت برامج التنمية المتتالية في التراجع الهام في نسبة البطالة بفعل إحداث ما يفوق ( 2 مليون) منصب شغل خلال العشرية الماضية في القطاعات الإدارية والإنتاجية، وإلى ارتفاع معدل النمو الاقتصادي خارج قطاع المحروقات إلى ما يفوق (6 %)، رافقه تحكم أفضل في مستويات التضخم.
- شهد معدل بطالة خريجي التعليم العالي تصاعداً بدءً من سنة (2008م)، ليصل إلى الحد الأقصى بمعدل (21.4%) في سنة (2010م)، وبعد ذلك شهد هذا المعدل تناقصاً في السنوات الخمس الأخيرة الذي حقق ثباتاً نسبياً، إذ تراوح مابين (14.1%) إلى (16.4%)، لكن يبقى هذا المعدل مرتفعاً مقارنة بالمتوسط العالمي البالغ (5.9%)؛
- مكن كل من برنامج (CPE) و(PID) خلال الفترة الممتدة مابين (2008-2014) من إدماج حوالي (295325 مستفيد) من الشباب الحاصلين على الشهادات؛
- مكن برنامج (DAIP) من بداية انطلاقه سنة (2008م) إلى غاية (2014م)، من تنصيب (665524 مستفيد) من حاملي شهادات التعليم العالي والتقنيين السامين بين القطاع الاقتصادي والإداري؛
- الجهود المبذولة من أجل إدماج الشباب الباحثين عن عمل لأول مرة في سوق الشغل من خلال جهاز دعم الإدماج المهني (CTA) مكنت من تنصيب (8027) في سنة (2008م) إلى (47262 تنصيب) في سنة (2014م)، أي بزيادة قدرها حوالي (6 مرات)، وأن (54 %) من التنصيبات حسب جهاز دعم الإدماج المهني (CTA) في عام (2014م) تتعلق خريجي التعليم العالي والفنيين من مؤسسات التدريب المهني.

3.2. **نتائج الدراسة الميدانية:** تمّ التوصل من خلال الدراسة الميدانية إلى ما يلي:

- وجود مهارات شخصية بدرجة مقبولة لدى مخرجات التعليم العالي تمكنها من تلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل؛

- تمتلك مخرجات التعليم العالي مهارات المعرفية بدرجة متوسطة و لم ترق بعد لتلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل؛
- مخرجات التعليم العالي تمتلك مهارات مهنية بدرجة متوسطة و لم تصل بعد لتلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل؛
- تمتلك مخرجات التعليم العالي مهارات عامة بدرجة متوسطة و لم تصل بعد لتلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل؛
- لا يوجد فرق في مستوى جودة خريجي التعليم العالي بين القطاع الخاص والقطاع العام حيث بين اختبار (t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛
- مستوى المهارات المهنية لدى خريج التعليم العالي في قطاع الصناعة أقل مستوى مماهو عليه في قطاعي الفلاحة والخدمات؛
- استعداد المؤسسات الممثلة لسوق الشغل في المساهمة والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي في تحسن جودة مخرجات التعليم العالي في كثير من المجالات أهمها:
  - مد الطلبة بكل المعلومات لانجاز البحوث العلمية؛
  - المساهمة في الأنشطة الجامعية؛
  - التعاون مع الجامعة في إجراء البحوث العلمية؛
  - إمكانية تدريب الطلبة قبل التخرج؛
  - تزويد الجامعة بالمهارات والمعارف المتخصصة التي تحتاجها المؤسسات.
- قدمت عينة الدراسة مجموعة مقترحات لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي أهمها:
  - زيادة الجانب التطبيقي إلى الجانب النظري من خلال تفعيل التربص في مختلف المؤسسات؛
  - تفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي وجميع المؤسسات على اختلاف قطاع النشاط؛
  - اقتراح إنشاء لجنة مشترك من مؤسسات التعليم العالي ومختلف المؤسسات تعمل على تحديد متطلبات سوق الشغل من التخصصات والمهارات في كل تخصص؛
  - تقترح عينة الدراسة إدراج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة التخصصات؛
  - تقترح عينة الدراسة مؤسسات التعليم العالي إلى تنمية مهارات اللغة الأجنبية لدى الخريج.
- بعد دراسة كل من الجانب النظري والميداني لموضوع جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر تمّ التوصل إلى اقتراح نموذج يمكن من خلاله تحسين جودة مخرجات التعليم العالي حتى تتمكن من تلبية متطلبات مختلف الوظائف في سوق الشغل.

### 3. توصيات الدراسة:

سعياً إلى تحسين التوافق النوعي بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، وبناءاً على ما تمّ التوصل إليه من نتائج فان الدراسة توصي مسؤولي قطاع التعليم العالي بما يلي:

- إنشاء لجنة مشتركة بين وزارة التعليم العالي و ممثلي القطاعات المستفيدة تعمل على تحديد المواصفات المهارية المطلوب توافرها في خريجي التعليم العالي؛
- وضع إطار عام للمهارات يُعتمد في كافة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر كأداة لتوجيه البرامج وعروض التكوين؛
- الأخذ بعين الاعتبار النموذج المقترح في أي إصلاح يهدف إلى تحسين العلاقة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل؛
- إلزام مؤسسات التعليم العالي بوضع سياسات تضمن تحديد المهارات التخصصية لنجاح الخريج في الوظيفة عند تصميم برامجها العملية وتوصيف مقرراتها الدراسية؛
- قيام مؤسسات التعليم العالي بتطبيق آليات للتقويم والمتابعة للخرجين والتنسيق مع جهات التوظيف بسوق الشغل لتحديد ومراجعة المهارات والقدرات التخصصية التي يعاني الخريج من قصور فيها؛
- تفعيل دور خلايا ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي قصد وضع ميكانيزمات علمية تهدف إلى تجويد مخرجات التعليم العالي؛
- تفعيل أنظمة الجودة الشاملة لإيجاد بيئة مناسبة للتعليم والتكوين داخل مؤسسات التعليم العالي؛
- تطوير برامج التعليم العالي وذلك بالتعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات سوق الشغل لضمان مدخلات تكون بمثابة صمام الأمان الذي يضمن مخرجات تتناسب مع متطلبات سوق الشغل؛
- توجيه الطلاب نحو التخصصات التي تناسب استعدادا‌تهم وميولاتهم، وتتفق مع قدراتهم؛
- ضرورة إجراء التعديلات الضرورية على المناهج كل (5/3) سنوات لإدخال المتغيرات والمستجدات التي تطرأ في سوق الشغل؛
- إنشاء نظام معلومات واسع وشامل عن سوق الشغل يعمل على توفير بيانات ومعلومات دقيقة وحديثة تساعد مؤسسات التعليم العالي في تحديث البرامج وفق المستجدات التي تحدث في سوق الشغل؛
- تفعيل التعليم التعاوني يبين مؤسسات التعليم العالي ومختلف مؤسسات سوق الشغل؛
- ربط سياسة التشغيل مع سياسة التكوين في مؤسسات التعليم العالي، والعمل على تحقيق توافق مستمر ما بين مخرجات منظومة التعليم العالي والمتطلبات النوعية المتنامية لسوق الشغل.

### 4. آفـــاق الدراسة:

من خلال معالجة إشكالية الدراسة صادفت الباحث العديد من المواضيع والتي يمكن أن تعتبر منطلقات فكرية للباحثين للإضافة في هذا المجال، منها مايلي:

- إجراء دراسات حول جودة مخرجات التعليم العالي في كل تخصص من التخصصات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر؛
- تقييم جودة مخرجات التعليم المحاسبي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر؛
- دراسة أثر نظام (LMD) على جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر هيئة التدريس؛
- دراسة تحليلية لدور المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- إجراء دراسة حول دور التعليم التعاوني في تنمية المهارات المهنية لخريج التعليم العالي في الجزائر.

# قائمة المراجـــــع

- **القرآن الكريم**
- يحيى بن شرف النووي محي الدين أبو زكريا، **صحيح مسلم شرح النووي**، الجزء 17، دار المنار للطبع والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003.
- محمد ناصر الدين الألباني. **سلسلة الأحاديث الصحيحة**، مجلد 3، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، االرياض، السعودية 1995.

## 1- قائمة المراجع باللغة العربية

### 1-1 الكتب


1. أبن منظور، **لسان العرب**، المجلد (3)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 2000.
2. أحمد محمد الطيب، **الإحصاء في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث الأزريطة، الإسكندرية، 1999.
3. بابكر مبارك عثمان، **المدخل لإدارة الجودة الشاملة**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2006.
4. توفيق نور الدين الجابري، **اقتصاديات التعليم**، الأكاديميون للنشر والتوزيع عمان، الاردن، 2016.
5. ناصر دادي عدون، عبد الرحمان العايب، **البطالة وإشكالية التشغيل ضمن برنامج التعديل الهيكلي للإقتصاد "من خلال حالة الجزائر"**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
6. دبلة عبد العالي، **الدولة الجزائرية الحديثة: الاقتصاد، المجتمع، والسياسة**، ط1، دار الفجر، القاهرة، مصر، 2004.
7. تركي رابح، **أصول التربية والتعليم، الجزائر**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990
8. رياض عزيز هادي، **نشأة الجامعات وتطورها**، سلسلة ثقافية جامعية، المجلد 2، العدد 2، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق، 2010.
9. زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الإدارية " إنكليزي، فرنسي، عربي "** ط2، دار الكتاب اللبناني، 1994.
10. زيد منير عبوي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار كنوز المعرفة للنشر، عمان، الأردن، 2006.
11. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
12. صالح ناصر عليمات، إدارة **الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية "التطبيق ومقترحات التطوير"** ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.
13. عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، **نظام (LMD)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
14. علي غربي وآخرون، **تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى، الجزائر،2002.

15. علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، **تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي**، بحوث ودراسات علمية محكمة، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2014.

16. عمر وصفي عقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001.

17. عيادة إسماعيل الريفي وأخرون، **الجودة في التعليم الجامعي بالعالم الإسلامي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

18. عيسى قدادة، وآخرون، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "بحوث ودراسات"، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

19. غبان محروس بن أحمد، **عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة، العربية السعودية "الآثار والمضامين"**، دار النشر جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، السعودية، 2003.

20. غياث بوفلجة، **التربية والتعليم في الجزائر**، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006.

21. فاروق عبده فليه، **اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

22. فاطمة محمود الزيّات، **علم النفس الإبداعي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009.

23. عبد المجيد قدي، **أسس البحث العلمي في العلوم الاقتصادية والإدارية – الرسائل والأطروحات –**، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2009.

24. مأمون الدراكة، طارق الشلبي، **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

25. مجموعة من العلماء والباحثين، **الموسوعة العربية العالمية**، ط2، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الجزء 8، 1999.

26. محمد احمد عيشوني، **ضبط الجودة: التقنيات الأساسية وتطبيقاها في المجالات الإنتاجية والخدمية**، ط1، دار الأصحاب للنشر و التوزيع، الرياض، 2007.

27. محمد طاقة و آخرون، **اقتصاديات العمل**، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

28. محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري للنشر، عمان، الأردن، 2005.

29. محمد على عزب، **التعليم الجامعي وقضايا التنمية**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر 2011.

30. محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحات، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.

31. مدحت القريشي، **اقتصاديات العمل**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
32. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، **إقتصاديات التعليم**، ط1، المركز، الكويت، 2012.
33. مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
34. ناصر قاسيمي، **دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011.
35. ناصر جاسم الصانع، محمد عدنان وديع، **التعليم وسوق العمل في الأقطار العربية**، الناشر المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2003.
36. ناصر سيد احمد وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 2008.
37. نعمة الله نجيب إبراهيم، **نظرية اقتصاد العمل**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، مصر، 1997.
38. هاشم يعقوب مريزق، فاطمة حسين الفقيه، **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
39. يوسف حجيم الطائي، وأخرون، **نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

## 1- 2 الملتقيات والمؤتمرات

40. اخليف الطراونة، **ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية**، البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الخامس عشر (العلوم والتكنولوجيا محركان للتغيير)، مدينة الحسن العلمية، الأردن، يومي 10 - 2010/5/12.
41. أم كلثوم بوزيان، حسينة قديرة تومي، **ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية لمواجهة متطلبات سوق الشغل في ظل التغيرات الراهنة**، مجمع مدخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2010/05/20.
42. إيهاب عبد الر زاق حسين الحيالي، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل**، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4/4/ 2013.

43. ليلة بن زرقة، **المواءمة مابين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل في الجزائر**، الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /12/ 2013.

44. صفية بوزار، **فعالية وانعكاسات سياسات التشغيل على البطالة والفقر في الجزائر خلال الفترة (1990-2014)**، مجمع مدخلات الملتقى الدولي حول "تقييم سياسات الإقلال من الفقر في الدول العربية في ظل العولمة"، جامعة الجزائر 3، يومي 2014/09/08.

45. حسام الدين غضبان، نجلاء نوبلي، **الدكتوراه (ل.م.د) في الجزائر :بين الواقع و المأمول، " من وجهة نظر طلبة الدكتوراه (ل م د)، الدفعة الأولى لجامعة محمد خيضر بسكرة"**، الملتقى الوطني الأول حول "آفاق الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية"، جامعة الجزائر 1، يومي 23 - 24 /04 /2012.

46. خالد عبد الجليل دويكات، **دور التعليم المفتوح في إدارة المعرفة وتنمية الإبداع**، المؤتمر العلمي الرابع، حول الريادة والإبداع "إستراتجيات الإعمال في مواجهة تحديات العولمة"، جامعة فيلادلفيا، الأردن، 15-16مارس 2005.

47. رابح بلعباس، **التجربة الجزائرية في إدماج خريجي الجامعات- دراسة نقدية-** الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /2013/12.

48. زهير صيفي، **دور الجامعة الجزائرية في التنمية المحلية**، مجمع مدخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2010/05/20.

49. زين الدين بروش ويوسف بركان، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، المؤتمر العربي الدولي الثاني الدولي، لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 4-5/4/ 2012.

50. سميرة عبد الصمد، سهام العقون، **الاستثمار في رأس المال البشري ودوره في تخفيض البطالة:"مدخل مواءمة التعليم الجامعي مع متطلبات سوق العمل المحلية"** الملتقى الدولي الأول حول تقويم " إستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة "، جامعة المسيلة، الجزائر، يومي 15- 16 نوفمبر 2011.

51. صليحة رقاد، لعكيكزة ياسين، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي" تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية"**، الملتقى الدولي الثاني حول "ضمان الجودة في

التعليم العالي - تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف-"، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر، يومي 10-11 /2012/09.

52. الطيب لوح، **تقييم أجهزة ترقية التشغيل وتسيير سوق التشغيل وآفاق تطوره**، ملتقى جهوي وسط لإطارات قطاع التشغيل، وزارت العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، الجزائر 2010/06/09.

53. عادل لطفي، **بناء وتطوير نظام معلومات سوق العمل**، ورشة العمل الاقليمية التدريبية حول: تنمية وتطوير المشروعات الصغرى والصغيرة والمتوسطة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، تحت شعار "دعم المشروعات الصغيرة الصغرى دعم الاقتصاد الوطني"، سلطة عمان، مسقط يومي 12/08 ديسمبر 2007.

54. عبد الحميد قومي، حمزة عايب، **سياسات التشغيل كسياسة لمكافحة البطالة في الجزائر**، الملتقى الدولي حول "إستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة"، جامعة المسيلة، الجزائر، يومي 15-2011/11/16.

55. عبد العزيز حدار، **نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية**، الملتقى الوطني الأول حول "آفاق الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية"، جامعة الجزائر 1، يومي 23 -24 /2012/04.

56. عبد الغني كحلة، **نحو مشروع موائمة بين عرض حاملي الشهادات الجامعية وطلب سوق التشغيل في الجزائر – دراسة حالة جامعة المدية-**، الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /2013/12.

57. عبد الله بوبطانة، **أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام 2000**، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي.

58. عثمان علام، **واقع المناخ الاستثماري في الجزائر مع الإشارة لبرامج الإنعاش الاقتصادي 2001-2014**، الملتقى العربي الأول حول "العقود الاقتصادية الجديدة بين المشروعية والثبات التشريعي"، شرم الشيخ، مصر، يومي 25-28 /01/ 2015.

59. على عبد الله، لخضر مداح، **التعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشاملة كمدخل لجودة مخرجاته**، مجمع مدخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2010 /05/20.

60. عماد الدين محمد الحسن، **التنمية البشرية ومخرجات التعليم العالي بالسودان 1989-2008**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية، أعمال المؤتمرات - التعليم العالي العربي وسوق الشغل-، القاهرة، مصر، 2013.

61. عمر أحمد سعيد، **جودة المخرجات الأكاديمية ومُلاءمتها لسوق العمل**، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول "آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي في التعليم"، القرية الذكية، القاهرة مصر، يومي 2 – 09/3/ 2012.

62. حميد قرومي، **سياسة التشغيل في الجزائر ودورها في مكافحة البطالة**، الملتقى الدولي الأول حول تقويم "الجامعة والتشغيل، الاستشراف، الرهانات والمحك"، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، الجزائر يومي 4-5 /12/ 2013.

63. محمد أحمد الأغا، **بطالة الخرجين واقعها وسبل الحد منها**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، أعمال المؤتمر" التعليم العالي العربي وسوق العمل" **2013.**

64. محمد سعيد الطاهر، **الجودة في التعليم العالي .رؤية وأبعاد مع إشارة إلى جامعة النيلين**، المؤتمر العربي الأول حول " الجامعات العربية التحديات والأفاق"، الرباط، المغرب، يومي 9-12/13/ 2007**.**

65. مختار عيواج وزهية بوديار، **التكامل بين مخرجات نظام (LMD) ومتطلبات سوق العمل في الجزائر**، المؤتمر الدولي الثالث، تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان، الأردن، 28 أفريل- 01 ماي 2014**.**

66. وهيبة مقدم، **الحاجة إلى تطوير المناهج الجامعية بما يتناسب مع متطلبات سوق الشغل في الجزائر**، مجمع مداخلات الملتقى الوطني الأول حول "تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 20/05/ 2010.

67. مونيس بخضرة، **نظام (LMD) وإمكانياته المعرفية " ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا"**، الملتقى الوطني الأول حول "آفاق الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية"، جامعة الجزائر1، يومي 23 – 2012/04/24.

68. الناقة محمود، **الجامعة في المجتمع**، المؤتمر السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، يومي 21-2000/11/22.

69. هشام عبد المعطي، **أثر الجودة ولاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية**، المؤتمر السنوي السابع حول "أثر الجودة والاعتماد في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم"، الدار البيضاء، المملكة المغربية، يومي 07-08 /12/ 2015.

## 1- 3 رسائل وأطروحات

70. ابراهيم يوسف جبريل العطار، **واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرة من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006.

71. أسماء هارون، **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD**، مذكرة ماجستر غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010.

72. إياد علي الدجني، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية " مناهج وطرائق التدريس"، جامعة دمشق، سوريا، 2011.

73. أيت عيسى عيسى، **سياسة التشغيل في ظل التحولات الاقتصادية بالجزائر (إنعكاسات وأفاق اقتصادية وإجتماعية)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، 2010.

74. أيمن يوسف، **تطور التعليم العالي: الإصلاح والأفاق السياسية**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2008.

75. يسمينة برعودي، **التعليم العالي وعلاقته بالتغيرات التكنولوجية الحديثة - تكنولوجيا المعلومات-** "دراسة ميدانية بجامعة باتنة"، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2009.

76. بوزيد نجوى، **وضعية الخريج الجامعي في المؤسسة الصناعية دراسة ميدانية بمؤسسة صيدال – الدار البيضاء الجزائر**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنظيم والعمل، غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية قسم علم الاجتماع، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2010.

77. حمزة مرداسي، **دور جودة التعليم في تعزيز النمو الاقتصادي – دراسة حالة الجزائر-** مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010.

78. حورية بنت رديد بن ردة المسعودي بعنوان، **"مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء"** مذكرة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013.

79. دحماني محمد ادريوش، **إشكالية التشغيل في الجزائر :محاولة تحليل**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم الاقتصادية، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2013.

80. سيد علي بلحمدي، **المؤسسات الصغيرة والمتوسطة كأداة لتحقيق التنمية الاقتصادية في ظل العولمة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة البليدة، الجزائر، 2005.

81. شيراز محمد طرابلسية، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي**، مذكرة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، جامعة تشرين، سوريا، 2003.

82. عبد الرزاق جباري، **أثار سياسة التشغيل على التنمية المستدامة في الجزائر خلال الفترة 2001-2012**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس سطيف1، الجزائر، 2015.

83. عبد الواحد سعود سعيد الزهراني، **ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع-والأسباب-الأثار- والحلول**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، السعودية، 2009.

84. عمر حمداوي، **دور الثقافة التنظيمية في جودة التعليم العالي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيذر بسكرة، الجزائر، 2014.

85. صباح غربي، **دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي "دراسة تحليلية لاتجهات القيادات الادارية في جامعة محمد خيضر ببسكر"**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكر، الجزائر، 2014.

86. رابح قميحة، **سياسات التشغيل في الجزائر في ظل برنامج التنمية 2001-2012**، مذكرة ماجستير غير منشورة في العلوم السياسية، جامعة مولود معمري، تيزيوزو، الجزائر، 2014.

87. مبروك كاهي، **مخرجات التعلي العالي في الجزائر وتحديات سوق العمل دراسة ميدانية لخريجي جامعة قاصدي رباح ورقلة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر 03، 2011.

88. بركة مشنان، **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي "دراسة حالة جامعة الحاج لخضر –باتنة-"** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2016.

89. نادية ابراهيمي، **دور الجامعة في تنمية الرأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة**، مذكرة ماجستير غير منشورةن في العلوم الاقتصادية، جامعة فرحات عباس 1، الجزائر، 2013.

90. نجلاء محمد قيلي عبد الرزاق، **تقييم فعالية معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي "دراسة حالة كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات – جامعة النيلين-"**، مذكرة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 2011.

91. نوال نمور، كفاءة **أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي " دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة"**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2012.

## 1- 4 المجـــلات العلمية

92. العقبي الأزهر، أسماء بلعربي، **واقع بطالة الجامعيين في الجزائر وفرص إدماجهم مهنيا خلال الفترة 2008-2012 دراسة ميدانية على عينة من الجامعيين العاملين ضمن جهاز المساعدة على الإدماج المهني بمدينة بسكرة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 16 سبتمبر 2014.

93. بسمان فيصل محجوب، **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية "دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة"**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد 2003/374.

94. حاجي العلجة، **جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والآفاق "دراسة تحليلية تقيمية للإصلاحات الجديدة (LMD)"**، المجلة الاكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الإقتصادية والقانونية، جامعة الشلف، العدد 10، جوان 2013.

95. حسين سعيد عيادة، **البطالة في الاقتصاد العراقي، أسبابها وسبل معالجتها**، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، المجلد 4، العدد 8، 2012.

96. الشيخ الداوي، ليلى بن زرقة، **تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2004**، مجلة المؤسسة، جامعة الجزائر3، الجزائر، العدد 4/ 2015.

97. دلال بوعتروس، محمد بوكرب، **إشكالية التنسيق بين سياسة التعليم العالي وسياسة التشغيل في الجزائر**، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المركز الجامعي ميلة، الجزائر، العدد 01، جوان 2015.

98. رمزي زكي، **الاقتصاد السياسي للبطالة**، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 226، 1997.

99. سالم بن سليم الغنبوصي، **مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، العدد 1، 2014.

100. سعدان شبايكي، **الأثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي (LMD)**، مجلة البحوث والدراسات العلمية، جامعة المدية، الجزائر، العدد 05، جويلية 2011.

101. سميرة العابد، زهية عباز، **ظاهرة البطالة في الجزائر بين الواقع والطموحات**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 11، 2012.

102. سند بن لافي بن لفاي الشاماني، **دور الجامعة في بناء شخصية الطالب (جامعة طيبة أنموذجًا)**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، المجلّد 9، العدد 2، 2014.

103. صالح فيلالي، **ملاحظات عامة حول سياسات ديمقراطية التعليم، البحث العلمي، الجزأرة**، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، العدد، 2004/5.

104. عمار رواب، صباح غربي، **التكوين المهني والتشغيل في الجزائر**، المجلة الأكادمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد 05، 2011.

105. العنزي عوض، **عزوف العمالة الوطنية عن العمل في القطاع الخاص وبعض المهن الحرفية**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 69، ديسمبر 2000.

106. نسرين غيتي، **دور نظام (LMD) في إعداد الموارد البشرية وأهميته**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 1 الجزائر، العدد 73، جوان 2012.

107. فضيل عبد الكريم، محمد صالي، **النمو الديموغرافي وخصائص سوق العمل في الجزائر**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 17، شبتمبر 2014.

108. محمود محمد صبري، مصطفى يوسف عبد المعطي، **متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التربوية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد 02، 2000.

109. عبد الرزاق مولاي لخضر، **تقييم أداء سياسات الشغل في الجزائر"2000-2011"**، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، عدد 10، 2012.

110. الهام يحياوي، بركة مشنان، **أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي**، المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، العدد 01، ديسمبر 2014.

## 1- 5 المراسيم والقوانين

111. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من القانون 05/99 المؤرخ في 04 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، سنة 1999.

112. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من المرسوم 105/1 المؤرخ في 06 مارس 2011، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيدي 126/08 والمتعلق بجهاز المساعد على الإدماج المهن**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 14، سنة 2011.

113. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من المرسوم التنفيدي رقم 402/98 المؤرخ في 02 /1998/12، يتضمن الإدماج المهني للشباب الحاملين الشهادات التعليم العالي والتقنين السّامين خريجي المعاهد الوطنية للتكوين**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 91، 1998.

114. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 279/03 المؤرخ في 23 غشت سنة 2003 المتضمن تحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 51، سنة 2003.

115. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2، المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 299/05 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 58، سنة 2005.

116. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 2، المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 500/05 المؤرخ في 29 ديسمبر سنة 2005، المتضمن مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 84، سنة 2005.

117. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 126/08 المؤرخ في 2008/04/19 المتعلق بالجهاز المساعد على الإدماج المهني**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 22، سنة 2008.

118. الأمانة العامة للحكومة، المادة **6** من **القانون رقم 08- 06 مؤرخ في 2008/02/23، يعدل ويتمم القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 1999/04/04 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 10، سنة 2008.

119. الأمانة العامة للحكومة، **المادة 8، 14، 16، 17 من المرسوم التنفيذي رقم 127/08 المؤرخ في 2008/04/30 متعلق بجهاز الإدماج الاجتماعي للشباب حاملي الشهادات**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23، سنة 2008.

120. الأمانة العامة للحكومة، **قانون رقم 09-09 مؤرخ في 2009/12/30، يتضمن قانون المالية لسنة 2010**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 78، سنة 2009.

121. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **المادة 2 من القرار المؤرخ في 31 ماي 2010، المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي**، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، السداسي الأول 2010.

### 1- 6 التقارير والندوات


122. احمد عودة، أخرون، **دليل معايير جودة كليات التربية في الجمعات العربية**، منشور الجمعية العلمية لكليات التربية في الجمعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، 2011.

123. حفيظة يحياوي، **تطبيق نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية – قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا-**، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو كلية الأدب واللغات، أعمال اليوم الدراسي، إصلاحات التعليم العالي والعام " الرهنات والآفاق" 22 أفريل 2013، جامعة البويرة، الجزائر.

124. صندوق النقد العربي، **التقرير الاقتصادي العربي الموحد، الفصل العاشر**، مشاركة المرأة العربية في سوق العمل الدولية، 2004.

125. عائدة بنت خليل الحجيل، فاتن بنت أسعد أشرف، **العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل من واقع المجتمع السعودي**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، أعمال المؤتمر" التعليم العالي العربي وسوق العمل" 2013.

126. المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى، **نحو تطوير معايير أكاديمية قياسية للدراسات العليا العربية وضمان الجودة واالعتماد "مقارنة النموذج المصرى ببعض مؤسسات التعليم العإلى العربية والأجنبية"**، سلسلة يصدرها المجلس في مجال تطوير الدراسات العليا ودعم البحث العلمى وبناء القدرات، جامعة القاهرة، 2014.

127. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام (LMD)**، ملخص الوقائع والتوصيات يومي 12/13- جانفي 2016.

128. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **وثيقة إصلاح التعليم العالي، الجزائر1996 - 1997.**

129. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **وثيقة إصلاح التعليم العالي، الجزائر1996 - 1997.**

130. وزارة التعليم العالي والبحث العملي، **ملف إصلاح التعليم العالي**، 2004.


### 2- 7 الملفات الإلكترونية ومواقع الأنترنت


131. أسامة محمد عبيدات، سائدة تيسير سعادة " **المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 3، العدد 5- 2010، على الموقع: https://ust.edu/uaqe/count/2010/1/3.pdf تاريخ الإطلاع يوم: 2015/06/02.

132. الديوان الوطني للإحصائيات على الموقع: http://www.ons.dz، تاريخ الإطلاع 2016/05/10.

133. محسن الظالمي، وأخرون، **"قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل (دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط)"**، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة المستنصرية العدد 90 /2012. على الموقع:
http://www.iasj.net/iasj?func=issueTOC&isId=4023&uiLanguage=ar
تاريخ الإطلاع: 2016/01/04.

134. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، **الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، 2009، على الموقع:
http://arts.ksu.edu.sa/sites/arts.ksu.edu.sa/files/attach/ltr_lwtny_llmwhlt.doc,
تاريخ الإطلاع: 2015/02/04.

135. وزارة التعليم العالي السورية، **الخطة الوطنية لتطوير برامج ومناهج التعليم العالي، المرحلة الأولى: بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية**، 2011، على الموقع:
http://damasuniv.edu.sy/qa/images/stories/basic%20sciences%20nars.pdf
تاريخ الإطلاع:2014/10/25.

136. وزارة التعليم العالي، اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي**، على الموقع:
esrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar- http://www.ciaqes
Fr%202%20sans%20photos.pdf
تاريخ الإطلاع: 20 /2015/10.

137. وزارة التعليم العالي، اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي**، على الموقع:
http://www.ciaqes-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf
تاريخ الإطلاع: 20 /2015/10.

138. وزارة التعليم العالي، على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/agregats_mesrs
تاريخ الإطلاع: 2016/07/14، الساعة 7:49، تاريخ الإطلاع: 2016/08/20.

139. وزارة التعليم العالي على الموقع: https://www.mesrs.dz/ar/reseaux-universitaires
تاريخ الإطلاع: 2016/08/20.

## 3- قائمة المراجع باللغة الأجنبية


140. Boubakeur ben bouzid, **communication sur la reforme de l'enseignement supérieur,** conseil de transition ,1995.
141. CNES, **Quelle place pour les jeunes dans la perspective du développement humain durable en Algérie?**, Rapport National sur le Developpement Humain, Réalisé en Coopération avec le Programme des Nations Unies pour le développement, 2015-2013, Pub. ANEP Rouiba, Algérie, 2016.
142. Corak. Organization for Quality. **Planning for Higher education**. U.S.A Vol 21. No , (1993).
143. Del Ninno C., Subbarao, K. and Milazzo, A**.. How to make public works work**, Review of the Experiences. Social Protection, Paper No. 0905, Washington, D.C.: World Bank, 2009.
144. Eric A.Hanushek, **Education quality and Economic growth**, the World Bank, Washington DC, 2007.
145. Febrina.F.T& Mustika.S.P, **Mothers Perception, Attitude, and Willingness to Purchase towards Baby Formula**, Journal of Economics and Behavioral Studies, Vol. 5, No. 8, ISSN: 2220-6140, Aug 2013.
146. Harden, R.M, **"Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference**?", (2002), Vol. 24, No. 2.
147. Hennemann S & Liefner I, **Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competencies Required**. Journal of Geography in Higher Education, Vol. 32, No: 02, 2010
148. Hermen Jan Van Ree, **Service Quality Indicators For Business Support Sservices,** Doctoral Thesis of Philosophy, University, College London, August, 2009.
149. Inga M, Roma A, Juozas G, **Quality Management as A Tool For Quality Culture Embedment: Vilnius University Approach,** Paper presented in track 1 at the 31st Annual EAIR Forum in Vilnius, Lithuania 23 to 26 August 2009.
150. International Labour Organization, Regional Office for Arab States, Center of Arab Women for Training and Research, Gender, employment and the informal economy, **Glossary of terms, ILO** Publication, Geneva, 2009.
151. James J.F. Forest & Philip G, **International handbook of higher education**, Springer International Handbooks of Education Pub., 2007.
152. Khalil Al & Norma G, **Total Quality Management: Effectiveness in Lebanese Schools Perceptions of School Leaders and Teachers**,

International Journal of Management Sciences, Research Academy of Social Sciences, Vol. 1, No. 12, 2013.

153. Li Zhang, **Quality Management In The Small Business Environment Of South Africa** Master Thesis of Technologiae, Cape Peninsula University of Technology, South Africa November 2010.

154. Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche Scientifique: **Règles d'organisation et de gestion pédagogique modalités d'évaluation et de progression,** Licence ET Master.

155. Philippe D, **Conduire une démarche qualité**, Edit. Eyrolles, 4ème édition, Paris, 2001.

156. Schultz, P. **Labor Market: Issues, Evidence and Prospects**, Economic Growth Center, Yale University, 1999.

157. Susima Samudrika Weligamage **Graduates‟ Employability Skills: Evidence from Literature Review,** Conference on Enhancement of Graduate Employment, Organized by: Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning, University of Kelaniya, Sri Lanka, 20 - 22 May 2009.

158. UNESCO, **Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action**, Working Document at the World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.

159. UNESCO, **Youth and skills: Putting education to work,** EFA Global Monitoring Report, 10st Edit, Paris, 2012.

### 4- الملفات الإلكترونية (Les publications Electroniques)

160. Dyah A H & David K, **Important Soft Skills for Engineers to Succeed in a Working Environment**, International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Dubai, United Arab Emirates (UAE), March 3–5, 2015, On the web-site:

http://ieomsociety.org/ieom_2015/papers/431.pdf, See on: 23/12/2016.

161. Herath H & Ranasinghe A, **Labour Market Prospects for Business Graduates in Sri**, International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 1, No. 1, May 2011, On the web-site: http://www.ijssh.org/papers/5-H00086.pdf, See on: 23/12/2014.

162. Hart Research Associates, **Falling Short? College Learning and Career Succes**, Hart Research Associates 1724 Connecticut Avenue, NW Washington, DC 20009, On the web-site:

https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015employerstudentsurvey.pdf, See on: 23/12/2015 .

163. Hamimi O, et al, **Assessing Students' Knowledge and Soft Skills Competency in the Industrial Training Programme: The Employers' Perspective** Review of European Studies; Vol. 8, No. 1, 2016, On the Web-site: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/view/52349, See on: 22/08/2016.

164. Malaysian Qualifications Agency**, Programme Standards: Art and Design,** 2013, On the Web-site:

http://tatiuc.edu.my/admin/PPA/Program%20Standard/PS%20Art%20Design%20BM.pdf, See on: 22/09/2015.

165. Mehmet B E & Merve C T, **Standardization of Coperative Education Processes Via Management Information Systems**, The Online Journal of Quality in Higher Education, Vol 3, Iss 2, April 2016, On the web-site: http://www.tojqih.net/journals/tojqih/articles/v03i02/v03i02-07.pdf, See on: 09/02/2017.

# قائمة الملاحــــق

## الملحق رقم (01):

تطور فئة الشباب العاطلين عن العمل حسب الأعمار خلال الفترة الممتدة بين **2004** و**2015** (بالآلاف)

**Tableau A- 4.2 : Evolution de la population en chômage selon l'âge entre 2004 et 2015(Effectifs en milliers)**

| Groupe d'âge | 2004 | | 2008 | | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Effectifs | % | Effectifs | % | Effectifs | % | Effectifs | % | Effectifs | % | Effectifs | % |
| 16 - 19 | 257 | 15,4 | 140 | 12,0 | 129 | 10,3 | 129 | 11,0 | 114 | 9,4 | 136 | 10,2 |
| 20 - 24 | 505 | 30,2 | 387 | 33,1 | 408 | 32,6 | 374 | 31,8 | 365 | 30,0 | 382 | 28,6 |
| 25 - 29 | 463 | 27,7 | 348 | 29,8 | 337 | 26,9 | 306 | 26,0 | 355 | 29,2 | 389 | 29,1 |
| - de 30 ans | 1225 | 73,3 | 875 | 74,9 | 874 | 69,8 | 809 | 68,8 | 834 | 68,6 | 907 | 67,8 |
| 16 et + | 1672 | 100 | 1 169 | 100 | 1 253 | 100 | 1 176 | 100 | 1 214 | 100 | 1 337 | 100 |

ONS-collections statistiques n° 181, 185, et données statistiques n°683 et n°726.

المصدر: CNES, **Op. cit**, p186

## الملحق رقم (02):

نسبة البطالة حسب الجنس، المستوى التعليمي والشهادة المتحصل عليها خلا ل السنوات **2012** إلى **2015**

Préc

**Tableau A- 4.5 : Evolution du taux de chômage selon le sexe, le niveau d'instruction et le diplôme obtenu de 2012 à 2015 (En %)**

| | 2012 | | | 2013 | | | 2014 | | | 2015 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Masculin | Féminin | Total | Masculin | Féminin | Total | Masculin | Féminin | Total | Masculin | Féminin | Total |
| **Niveau d'instruction** | | | | | | | | | | | | |
| S. instruction | 2,7 | 4,4 | 3,0 | 2,2 | 5,5 | 2,7 | 2,6 | 3,7 | 2,7 | 3,9 | 1,4 | 3,6 |
| Primaire | 7,9 | 12,5 | 8,3 | 6,4 | 9,7 | 6,7 | 6,9 | 8,2 | 7,0 | 7,9 | 5,5 | 7,7 |
| Moyen | 12,7 | 18,7 | 13,3 | 10,4 | 17,3 | 11,1 | 11,6 | 16,1 | 12,0 | 12,9 | 17,8 | 13,4 |
| Secondaire | 7,9 | 16,0 | 9,7 | 7,9 | 16,0 | 9,7 | 8,3 | 15,0 | 9,7 | 8,8 | 14,8 | 10,1 |
| Supérieur | 9,8 | 20,5 | 14,6 | 9,4 | 19,2 | 14,0 | 9,9 | 21,8 | 15,4 | 8,5 | 20,5 | 14,1 |
| **Diplôme obtenu** | | | | | | | | | | | | |
| Sans diplôme | 8,7 | 13,1 | 9,2 | 7,5 | 12,5 | 8,1 | 8,4 | 10,6 | 8,6 | 9,6 | 11,7 | 9,8 |
| Diplôme de la FP | 13,1 | 18,3 | 14,4 | 10,7 | 17,9 | 12,3 | 11,4 | 17,4 | 12,7 | 12,3 | 16,9 | 13,4 |
| Diplôme de ES | 10,4 | 20,5 | 15,2 | 9,7 | 19,1 | 14,3 | 10,9 | 22,1 | 16,4 | 8,2 | 20,2 | 14,1 |
| Total | 9,6 | 17,0 | 11,0 | 8,3 | 16,3 | 9,8 | 9,2 | 17,1 | 10,6 | 9,9 | 16,6 | 11,2 |

ANNEXE TECHNIQUE ET STATISTIQUE

ONS-collections statistiques n° 181, 185, et données statistiques n°683 et n°726.
FP : Formation Professionnelle/ES : Enseignement Supérieur

المصدر: CNES, **Ibid**. p187

**الملحق رقم (03):**

حصيلة إنجازات بعض أجهزة وبرامج التشغيل لغاية **2014**

### Tableau A- 4.19 : Bilan des placements classiques de 2012 et 2014

| | 2012 | | 2013 | | 2014 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Placements | % | Placements | % | Placements | % |
| Placements réalisée par l'ANEM* | 256 565 | 97,6 | 309 230 | 97,1 | 304 383 | 96,6 |
| Placements réalisés par les organismes privés agrées de placement | 6 425 | 2,4 | 9 267 | 2,9 | 10 822 | 3,4 |
| Total | 262 990 | 100 | 318 497 | 100 | 315 205 | 100 |

Source: Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité Sociale
*y compris les Placements en Contrat de Travail Aidé(CTA) dans le secteur économique

### Tableau A- 4.20 : Placements économiques réalisés par l'ANEM (pour les bénéficiaires de moins de 30 ans) de 2008 à 2013

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| l'ANEM | 71 371 | 76 140 | 81 997 | 78 687 | 91 936 | 112 603 |
| Taux de Croissance annuel | | 6,7 | 7,7 | -4,0 | 16,8 | 22,5 |
| % Des bénéficiaires de moins de 30 ans | 46,0 | 44,6 | 45,6 | 43,3 | 42,8 | 43,3 |

Source : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité Sociale (MTESS).

### Tableau A- 4.21 : Bilan des réalisations des dispositifs « TUP-HIMO » et « Blanche Algérie » de 2008 à 2014

| | Total emplois d'insertion créés | Chantiers engagés | Enveloppe engagée (Milliards de DA) |
|---|---|---|---|
| 2008 | 13 201 | 4 059 | 4,12 |
| 2009 | 15 964 | 4 916 | 5,07 |
| 2010 | 12 098 | 4 314 | 4,29 |
| 2011 | 12 308 | 4 616 | 4,63 |
| 2012 | 21 987 | 9 052 | 9,29 |
| 2013 | 36 327 | 16 671 | 15,71 |
| 2014 | 44 827 | 20 871 | 19,44 |
| Total | 156 712 | 64 499 | 62,6 |

Source : Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme(MSNFCF).

Tableau A- 4.22 : Bilan des réalisations du dispositif « DAIS Ex ESIL » et du dispositif « IAIG »de 2008 à 2014

| Années | ESIL | | IAIG | | DAIS | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total emplois d'insertion créés | (%) bénéficiaires âgés de moins 30 ans | Total emplois d'insertion créés | (%) bénéficiaires âgés de moins 30 ans | Total emplois d'insertion créés | (%) bénéficiaires âgés de moins 30 ans |
| 2008 | 132 484 | 87,6 | 261 894 | 39,9 | / | / |
| 2009 | 143 414 | 89,2 | 255 540 | 38,6 | / | / |
| 2010 | / | / | 254 311 | 37,0 | 62 161 | 62,8 |
| 2011 | / | / | 260 895 | 34,6 | 175 588 | 59,8 |
| 2012 | / | / | / | / | 488 609 | 30,0 |
| 2013 | / | / | / | / | 502 842 | 36,3 |
| 2014 | / | / | / | / | 512 818 | 34,1 |

Source : MSNFCF

المصدر: CNES, **Ibid**. p p191- 192

**الملحق رقم (04):**

تطور سوق الشغل من سنة **2008** إلى **2014**

Tableau A- 4.15 : Evolution du marché du travail de 2008 à 2014

| Age | Placements réalisés | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Placements permanents | % | Placements permanents | % | Total |
| 2008 | 21 304 | 14 | 133 968 | 86 | 155 272 |
| 2009 | 21 286 | 12 | 157 598 | 88 | 178 88 |
| 2010 | 21 988 | 11 | 176 788 | 89 | 198 776 |
| 2011 | 18 580 | 9 | 193 442 | 91 | 212 022 |
| 2012 | 23 007 | 11 | 191 805 | 89 | 214 812 |
| 2013 | 10 126 | 4 | 68 276 | 26 | 260 154 |
| 2014 | 25 202 | 8 | 279 181 | 92 | 304 383 |

Sources : L'Algérie en quelques chiffres pour les années 2008 à 2011 - Ministère du Travail de l'Emploi et de la Sécurité Sociale pour 2012,2013 et 2014

المصدر: CNES, **Ibid**. p190

**الملحق رقم (05):** قائمة مؤسسات محل الدراسة

| العدد | إسم المؤسسة | العدد | إسم المؤسسة |
|---|---|---|---|
| 1 | مديرية التربية | 11 | الخزينة العمومية |
| 2 | مديرية الموارد المائية | 12 | ولاية ورقلة |
| 3 | محافظة الغابات | 13 | بلديات ورقلة |
| 4 | مديرية الصيد البحري | 14 | الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية (CNAS) |
| 5 | مديرية المصالح الفلاحية | 15 | مديرية أملاك الدولة |
| 6 | بريد الجزائر | 16 | مديرية السياحة |
| 7 | إتصالات الجزائر | 17 | مديرية التطهير(ONA) |
| 8 | موبليس | 18 | بنك الفلاحة والتنمية الريفية (BADR) |
| 9 | المؤسسة الوطنية لحفر الآبار (ENTP) | 19 | جامعة قاصدي مرباح ورقلة |
| 10 | الشركة الوطنية الكهرباء والغاز | 20 | الحماية المدنية |
| 21 | الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM) | 31 | الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة (CNAC) |
| 22 | صندوق التقاعد (CNR) | 32 | مؤسسة التجارة بالجملة والتجزئة للجنوب الكبير |
| 23 | القبس لخدمات الإعلام الآلي | 33 | الشركة ذات الأسهم لتوزيع المواد الصيدلانية (BIOPUR) |
| 24 | مخبر الدراسات ومراقبة الاشغال العمومية (CTC) | 34 | الخطوط الجوية الجزائرية |
| 25 | مستشفى طب العيون | 35 | سونطراك |
| 26 | ليند غاز | 36 | الجزائرية للمياه |
| 27 | وكالة التنمية الإجتماعية (ADS) | 37 | البنك الخارجي (BEA ) |
| 28 | مديرية البيئة | 38 | البنك الوطني الجزائري (BNA) |
| 29 | مديرية النقل | | |
| 30 | الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي لغير الاجراء (CASNOS) | | |

**الملحق رقم (06):** يبين أداة الدراسة (الإستبيان)

- **الاستبيان بالغة العربية**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر III

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية

قسم علوم التسيير

**تخصص :تسيير عمومي**

إستبيـــــــــــــــــــــان

أخي الفاضل....أختي الفاضلة

تحية واحترام وبعد .............

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه علوم، تم إعداد هذا الاستبيان والذي يتعلق بدراسة موضوع: **جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر**، وفي سبيل تحقيق ذلك، الرجاء من سيادتكم التفضل بالإجابة وبكل موضوعية عن كامل الأسئلة المطروحة، مؤكداً لكم أن كافة البيانات الواردة في الاستمارة ستُعامل بالسِّرية التّامة ولا تستخدم إلا للأغراض العلمية للبحث شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الرجاء وضع علامة ( X ) في الخانة التي ترون أنها تعبر عن رأيكم

الجزء الأول: البيانات الوصفية العامة

المحور الأول: البيانات الشخصية والوظيفية:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. العمر: أقل من 30 ☐ 30-40 ☐ 41-50 ☐ 51 فأكثر ☐
3. المستوى التعليمي: متوسط (أساسي) ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐
4. سنوات الخبرة: أقل من 5 ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15 فأكثر ☐
5. المركز الوظيفي:.................................................

المحور الثاني: بيانات عامة عن المؤسسة

1- معيار الملكية: خاص ☐ عام ☐

2- القطاع الذي تنشط فيه المؤسسة : الفلاحة ☐ الأشغال العمومية ☐ صناعة ☐ خدمات ☐

| الجزء الثاني: تقييم جودة مخرجات التعليم العالي | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: المهارات الشخصية. | | | | | | |
| رقم العبارة | العبـــــــــــارات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
| 1 | قادر على تحمل المسؤولية | | | | | |
| 2 | قادر على التواصل مع الآخرين | | | | | |
| 3 | يحترم مواعيد العمل | | | | | |
| 4 | الالتزام بأداء العمل بكل انضباط | | | | | |
| 5 | التمسك بأخلاقيات المهنة (النزاهة، الصدق، الأمانة...) | | | | | |
| 6 | التوجه الإيجابي نحو العمل | | | | | |
| 7 | القدرة على الاندماج ضمن فرق العمل | | | | | |
| 8 | تقبل النقد البناء | | | | | |
| 9 | القدرة على استشراف المستقبل | | | | | |
| البعد الثاني: المهارات المعرفية. | | | | | | |
| رقم العبارة | العبـــــــــــارات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
| 10 | يمتلك معارف واسعة في مجال تخصصه | | | | | |
| 11 | القدرة على التفكير المنطقي | | | | | |
| 12 | إتقان أساسيات البحث العلمي (كتابة تقارير، مذكرات..) | | | | | |
| 13 | المعرفة بالإجراءات التنظيمية والإدارية | | | | | |
| 14 | القدرة على الإبداع والابتكار | | | | | |
| 15 | القدرة على تحليل وتقييم المعلومات بشكل موضوعي | | | | | |
| 16 | القدرة على حل المشاكل | | | | | |
| البعد الثالث: المهارات المهنية | | | | | | |
| رقم العبارة | العبـــــــــــارات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
| 17 | يمتلك مهارات التعامل مع الحاسب | | | | | |
| 18 | التحكم في التقنيات الحديثة في مجال تخصصه | | | | | |
| 19 | القدرة على تكييف الجانب النظري في المجال الوظيفي الواقعي | | | | | |
| 20 | يمتلك الخبرة العملية والتطبيقية في إنجاز العمل في الوقت المطلوب | | | | | |
| 21 | استغلال وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة | | | | | |
| 22 | الاعتماد على الحقائق العلمية في عملية اتخاذ القرار | | | | | |
| 23 | قلة الأخطاء في إنجاز العمليات | | | | | |
| 24 | القدرة على تقدير المخاطر وإدارتها في مجال تخصصه | | | | | |

| رقم العبارة | العبـــــــــــــــــــارات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | القدرة على إدارة الوقت | | | | | |
| 26 | الاستعداد لتحسين قدراته المهنية في مجال التخصص | | | | | |
| البعد الرابع: المهارات العامة | | | | | | |
| رقم العبارة | العبـــــــــــــــــــارات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
| 27 | الاستعداد للتعلم وتطوير الذات | | | | | |
| 28 | المعرفة بتعليمات وإرشادات الصحة والسلامة المهنية | | | | | |
| 29 | المعرفة التامة بقوانين العمل | | | | | |
| 30 | إتقان أكثر من لغة | | | | | |
| 31 | القدرة على استخدام وسائل الاتصال المتنوعة | | | | | |
| 32 | الأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيئية في أداء العمل | | | | | |
| 33 | الاطلاع الدائم بمستجدات العصر (التكنولجية، المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، الحوكمة، ......) | | | | | |
| الجزء الثالث: سبل تحسين جودة مخرجات التعليم العالي | | | | | | |
| المحور الأول: إمكانية التعاون في المجالات الموالية لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي | | | | | | |
| رقم العبارة | العبـــــــــــــــــــارات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
| 34 | بإمكان مؤسستكم أن تساهم في صياغة البرامج الأكاديمية | | | | | |
| 35 | بمؤسستكم إمكانات تدريب الطلبة قبل التخرج | | | | | |
| 36 | تساهم علاقتكم بمؤسسات التعليم العالي في تحديد التخصصات المطلوبة في سوق العمل | | | | | |
| 37 | بإمكان مؤسستكم تزويد الجامعة بالمهارات والمعارف المتخصصة التي تحتاجها مؤسستكم | | | | | |
| 38 | بإمكان مؤسستكم المساهمة في الأنشطة الجامعية | | | | | |
| 39 | بإمكان مؤسستكم التعاون مع الجامعة في إجراء البحوث العلمية | | | | | |
| 40 | مد الطلبة بكل المعلومات لانجاز البحوث | | | | | |
| 41 | بإمكان مؤسستكم ربط نظام المعلومات الخاص بها بنظام معلومات الجامعة | | | | | |

- الاستبيان بالغة الفرنسية

Université d'Alger 03
Faculté des sciences économiques et de gestions
Département de science commerciale

**Questionnaire**

Bonjour.

Dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat en sciences de gestions, j'ai élaboré le questionnaire ci-dessus, portant sur« La qualité des extrants de l'enseignement supérieur et les demandes du marché du travail en Algérie . Pour ce, nous sollicitons votre collaboration pour répondre avec objectivité et honnêteté aux questions suivantes.

Confirmant à vous que toutes les données contenues dans le questionnaire seront traités dans confidentiels et est utilisé uniquement pour les besoins de recherche scientifique, Nous vous remercions de votre coopération

**S'il vous plaît mettez (X) dans l'espace qui exprime votre point de vue**

**I- Données descriptive général:**

**Information personnelles et fonctionnelle**

1. Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐
2. **Age**:
   - moins de 30 ans ☐ - entre 31 et 40 ans ☐ - entre 41 et 50 ans ☐ - plus de 51 ans ☐
3. **Votre niveau d'étude**: Moyen ☐ Secondaire ☐ Universitaire. ☐
4. **Les années d'expérience**:
   - Moins de 05 ans ☐ - entre 5 et 10 ans ☐ - entre 11 et 15 ans ☐ - entre 16 et 20 ans ☐
   - entre 21 et 25 ans ☐ - entre 26 et 30 ans ☐ - 31 et plus ☐
5. **Function**: directeur general ☐ chef de de département ☐ chef de service ☐

**Information concernant votre enterprise**

1- **Standard Royal**: Prive ☐ Public ☐

2- **secteur d'activité**: Agriculture ☐ Travaux publics ☐ Industrial ☐ services ☐

II - **<u>Évaluer la qualité des résultats de l'enseignement supérieur</u>**:

### 1- Compétences personnels

| N° | Les expressions | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Neutre | Plutôt d'accord | Tout a fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Apte à prendre des décisions | | | | | |
| **2** | Capables de communiquer avec les autres | | | | | |
| **3** | Ponctualité respecté horaires de travail | | | | | |
| **4** | Assiduité et sérieux de l'accomplissement des fonctions | | | | | |
| **5** | Respect de la déontologie | | | | | |
| **6** | Attitude positive vis- à-vis du travail | | | | | |
| **7** | Capacité à s'intégrer au sien des groups de travail | | | | | |
| **8** | Acceptation des critiques constructives | | | | | |
| **9** | La capacité de prédire le futur | | | | | |

### 2- Compétences Intellectuelles

| N° | Les expressions | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Neutre | Plutôt d'accord | Tout a fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **10** | Excellente maitrise des connaissances dans son domaine de spécialité | | | | | |
| **11** | Réfléchir de façon rationnelle | | | | | |
| **12** | Maitrise du base de recherche scientifique | | | | | |
| **13** | Connaissance des procédures organisationnelles et administratives | | | | | |
| **14** | Capacité à Innover et à Inventer | | | | | |
| **15** | Capacité à analyser et à évaluer les donnée Objectivement | | | | | |
| **16** | Capacitê de résoudre les problèmes | | | | | |

### 3- Compétences les fonctionnel

| N° | Les expressions | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Neutre | Plutôt d'accord | Tout a fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **17** | Maitriser de l'outil informatique | | | | | |
| **18** | Maitrises des nouvelles techniques dans sondomaine de spécialité | | | | | |
| **19** | Capacité à adapter le côté théorique au domaine pratique | | | | | |
| **20** | Possédér l'expérience pratique nécessaire pour terminer le travail à temps | | | | | |
| **21** | Exploitation des ressources disponibles de la millième facon quirite | | | | | |
| **22** | Prendre les décisions à partir des vérités scientifiques | | | | | |
| **23** | erreurs commises minimes | | | | | |
| **24** | Capacité à évaluer les dangers et à les maitrise (pfaire face) des son Domaine de spécialité | | | | | |
| **25** | Bon management du temps | | | | | |
| **26** | Etre prêt d'améliorer ses compétences professionnelles dans son domaine de spécialité | | | | | |

### 4- Compétences générales

| N° | Les expressions | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Neutre | Plutôt d'accord | Tout a fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **27** | Etre prêt à apprendre et à s'améliore | | | | | |
| **28** | Etre au courant les instructions de sécurité | | | | | |
| **29** | Connaissance totale Les Lois du travail | | | | | |
| **30** | Maitriser plus d'une langue | | | | | |
| **31** | L'mutilation de différents outils multimédias | | | | | |
| **32** | Prendre en considération l'aspect l'environnement dans l'exécution des travaux | | | | | |
| **33** | Etre toujours au courant des nouveautés ( Gouvernance, La responsabilité morale et sociale, | | | | | |
| III **-** Les moyens d'améliorer la qualité de la production de l'enseignement supérieur | | | | | | |
| **1-** **Renforcement du partenariat**: (Les points de vue des fonctionnaires sur La possibilité d'une coopération pour améliorer La qualité des diplômés de l'enseignement supérieur) | | | | | | |
| N° | Les expressions | **Pas du tout d'accord** | **Plutôt pas d'accord** | **Neutre** | **Plutôt d'accord** | **Tout a fait d'accord** |
| **34** | Votre entreprise peut participer à formuler les programmes académiques | | | | | |
| **35** | Permettre aux étudiants d'effectuer des stages pratique an sein de voter entreprise | | | | | |
| **36** | Vos liens avec les institutions d'enseignement supérieur peut aider à déterminer les disciplines requises sur le marché du travail | | | | | |
| **37** | Votre entreprise peut fournir l'Université des compétences et des connaissances spécialisées nécessaires à votre entreprise | | | | | |
| **38** | L'entreprise peut participer à des activités universitaires | | | | | |
| **39** | Votre entreprise peut coopération avec L'université dans la réalisation de recherches scientifiques | | | | | |
| **40** | Fournir toutes les informations aux étudiants afin de faire leurs projets | | | | | |
| **41** | Votre entreprise peut lier son système d'information avec le système d'information de l'Université | | | | | |

2 - Vos proposition et suggestion afin d'améliorer la qualité des diplômés pour répondre aux besoins du marché du travail:

..........................................................................................................................................................................................................

..........................................................................................................................................................................................................

- الاستبيان باللغة الأنجلزية

**Université d'Alger 03**
**Faculté des sciences économiques et de gestions**
**Département de science commerciale**

**Questionnaire**

In the context of preparing a science doctorate. This questionnaire has been prepared relating to the topic of study: **The quality of the high education outcomes and the requirements of the labor market in Algeria**, To reach that, we would like you to answer objectively the whole asked questions.

I insure you that all the data you provide will be treated confidentially, and will not be used only for the science reasons of the research.

**Please put (X) in the gap which express your view**

**I- General descriptive data:**

**personal and functional information:**

1. **Gendre:** Male ☐ female ☐
2. **Age:**
   - less than 30 ans ☐ - between 31 to 40 ans ☐ - between 41 et 50 ans ☐ - more thn 51 ☐
3. **Education level:** middle school ☐ Secondary school ☐ University ☐
4. **Years of experience:**
   - Moins de 05 ans ☐ -entre 5et10 ans ☐ -entre 11 et 15 ans ☐ -entre 16 et 20 ☐
   - entre 21 et 25 ans ☐ - entre 26 et 30 ans ☐ -31 et plus ☐
5. **function:** General manager ☐ head of administration ☐ Head of Department ☐

**Information concernant votre enterprise**

1- **Type of property:** Public ☐ Private ☐

2- **Sector in which the organization** : Industry ☐ Public works ☐ Agriculture ☐ Services ☐

| II- Evaluation of the quality of higher education outcomes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1- Personal Skills** | | | | | | |
| N° | Expressions | **not agree at all** | **not agree** | **Neutral** | **agree** | **Strongly Agree** |
| 1 | Be able to bear responsibility | | | | | |
| 2 | Be able to communicate with others | | | | | |
| 3 | Punctuality in timing | | | | | |
| 4 | The ultimate commitment to do the work strictly | | | | | |
| 5 | Stick to career ethics ( integrity , honesty , truthfulness**)** | | | | | |
| 6 | Positive orientation towards work | | | | | |
| 7 | The ability to fitin with the work team | | | | | |
| 8 | The acceptance of positive criticism | | | | | |
| 9 | The ability of looking-ahead towards future | | | | | |
| **2- Knowledge skills** | | | | | | |
| | Expressions | **not agree at all** | **not agree** | **Neutral** | **agree** | **Strongly Agree** |
| 10 | Has a wide knowledge in the his/her speciality | | | | | |
| 11 | Logical thinking | | | | | |
| 12 | Scientific research basic skills ( Reports , notes ) | | | | | |
| 13 | Aware of organizational and administrative procedures | | | | | |
| 14 | The ability of being creative and innovative | | | | | |
| 15 | The ability of analyzing and assessing the information objectively | | | | | |
| 16 | Resolving problems ability | | | | | |
| **3- professional skills** | | | | | | |
| N° | Expressions | **not agree at all** | **not agree** | **Neutral** | **agree** | **Strongly Agree** |
| 17 | Has the skills to manage with computers | | | | | |
| 18 | Can control the modern techniques in his/her speciality | | | | | |
| 19 | Adapting the theoretical part in the field of real life work environment | | | | | |
| 20 | Has a practical and implementing experience in doing the job exactly in time | | | | | |
| 21 | The ultimate use of the available resources efficiently | | | | | |
| 22 | Relying on scientific facts while making a decision | | | | | |
| 23 | Less mistakes when doing the operations | | | | | |
| 24 | Risks assessment ability and managing them in his/her speciality | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | Time management | | | | | |
| 26 | Readiness for optimizing his professional skills in his specialty | | | | | |
| **4- General skills** | | | | | | |
| N° | Expressions | **not agree at all** | **not agree** | **Neutral** | **agree** | **Strongly Agree** |
| 27 | Ready to learn and to develop oneself | | | | | |
| 28 | Aware of the instructions of the health and work safety (HSE**)** | | | | | |
| 29 | Ultimate awareness of the work's law | | | | | |
| 30 | Mastering more than one language | | | | | |
| 31 | The ability of using the several communication tools | | | | | |
| 32 | Taking into consideration the environment side while doing the job | | | | | |
| 33 | Keep up with the technology developments ( Tech , moral and social responsibility , government ..... ) | | | | | |
| **III - Improving the quality of higher education outcomes** | | | | | | |
| **1- <u>Strengthening partnership</u>** ( The views of employers and officials about the possibility of cooperation to improve the quality of higher education graduates ) | | | | | | |
| N° | Expressions | **not agree at all** | **not agree** | **Neutral** | **agree** | **Strongly Agree** |
| 34 | Your institution can contribute in academic program modification | | | | | |
| 35 | Your institution can offer an internships for students before graduation | | | | | |
| 36 | Your relation with the higher education institutions contribute in determine the disciplines required in the labor market | | | | | |
| 37 | Your institution can supply the university with skills and specific knowledge which is needed | | | | | |
| 38 | Yourinstitution can contribute in the university activities | | | | | |
| 39 | Your institution is able to cooperate with the university in adapting a scientific research | | | | | |
| 40 | Providing students with all information to make their researches | | | | | |
| 41 | Your institution can connect it's own information system with the university information system | | | | | |

**2-** Your suggestions for developing and improving the quality of graduates to meet the requirements of the job market:

.......................................................................................................................................................
.......................................................................................................................................................
.......................................................................................................................................................
.......................................................................................................................................................
.......................................................................................................................................................

**الملحق رقم (07):** قائمة المحكمين

| العدد | الرتبة العلمية والإسم الكامل للمحكم | مؤسسة الإنتساب |
|---|---|---|
| 1 | أ.د سهام بنت محمد صالح كعكى | جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية |
| 2 | د .هدى أحمد إبراهيم | جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية |
| 3 | د .محمد بن علي بن مسعود العوفي | جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان |
| 4 | د. حجاج عمر | جامعة غرداية الجزائر |
| 5 | د. خامرة الطاهر | جامعة ورقلة الجزائر |
| 6 | د. حجاج عبد الرؤوف | جامعة ورقلة الجزائر |

**الملحق رقم (08):** نتائج إختبار معامل حساب معامل ارتباط بيرسون للمجال الاول

**Correlations**

| | | البعد الأول | البعد الثاني | البعد الثالث | البعد الرابع | المجال الأول |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | Pearson Correlation | 1 | .788** | .732** | .596** | .891** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 |
| البعد الثاني | Pearson Correlation | .788** | 1 | .763** | .632** | .909** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 |
| البعد الثالث | Pearson Correlation | .732** | .763** | 1 | .734** | .906** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 |
| البعد الرابع | Pearson Correlation | .596** | .632** | .734** | 1 | .826** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 |
| الجزء الأول | Pearson Correlation | .891** | .909** | .906** | .826** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**الملحق رقم (09):** نتائج إختبار معامل حساب معامل ارتباط بيرسون لمجالات الاستبيان

**Correlations**

| | | المجال الأول | المجال الثاني | الجزء الثاني |
|---|---|---|---|---|
| المجال الأول | Pearson Correlation | 1 | .245** | .770** |
| | Sig. (2-tailed) | | .002 | .000 |
| | N | 152 | 152 | 152 |
| المجال الثاني | Pearson Correlation | .245** | 1 | .807** |
| | Sig. (2-tailed) | .002 | | .000 |
| | N | 152 | 152 | 152 |
| الجزء الثاني | Pearson Correlation | .770** | .807** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | |
| | N | 152 | 152 | 152 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**ملحق رقم (10):** نتائج إختبار (T-Test)

**T-Test**

**Group Statistics**

| الأبعاد | معيار الملكية | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | خاص | 8 | 3.9444 | .99558 | .35199 |
| | عام | 143 | 3.6892 | .78872 | .06596 |
| الثاني | خاص | 8 | 3.3929 | 1.21638 | .43006 |
| | عام | 143 | 3.4625 | .79104 | .06615 |
| الثالث | خاص | 8 | 3.7000 | 1.12504 | .39776 |
| | عام | 143 | 3.5427 | .64278 | .05375 |
| الرابع | خاص | 8 | 3.6786 | .97116 | .34336 |
| | عام | 143 | 3.5455 | .67084 | .05610 |
| e | خاص | 8 | 3.9844 | .47452 | .16777 |
| | عام | 143 | 3.7448 | .61450 | .05139 |
| f | خاص | 8 | 3.6790 | 1.01476 | .35877 |
| | عام | 143 | 3.5600 | .63691 | .05326 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | | Lower | Upper |
| a | Equal variances assumed | .241 | .624 | .879 | 149 | .381 | .25524 | .29051 | -.31882- | .82930 |
| | Equal variances not assumed | | | .713 | 7.500 | .498 | .25524 | .35812 | -.58026- | 1.09075 |
| b | Equal variances assumed | 3.775 | .054 | -.235- | 149 | .814 | -.06968- | .29646 | -.65549- | .51613 |
| | Equal variances not assumed | | | -.160- | 7.335 | .877 | -.06968- | .43511 | -1.08911- | .94975 |
| c | Equal variances assumed | 5.318 | .022 | .643 | 149 | .521 | .15734 | .24459 | -.32596- | .64065 |
| | Equal variances not assumed | | | .392 | 7.258 | .706 | .15734 | .40138 | -.78497- | 1.09966 |
| d | Equal variances assumed | 1.687 | .196 | .533 | 149 | .595 | .13312 | .24992 | -.36072- | .62695 |
| | Equal variances not assumed | | | .383 | 7.378 | .713 | .13312 | .34791 | -.68108- | .94731 |
| e | Equal variances assumed | .182 | .670 | 1.084 | 149 | .280 | .23962 | .22113 | -.19733- | .67657 |
| | Equal variances not assumed | | | 1.366 | 8.371 | .208 | .23962 | .17546 | -.16189- | .64113 |
| f | Equal variances assumed | 4.045 | .046 | .497 | 149 | .620 | .11901 | .23961 | -.35447- | .59248 |
| | Equal variances not assumed | | | .328 | 7.312 | .752 | .11901 | .36270 | -.73129- | .96930 |

## **ملحق رقم (11):** نتائج إختبار (One Way Anova) و (LSD)

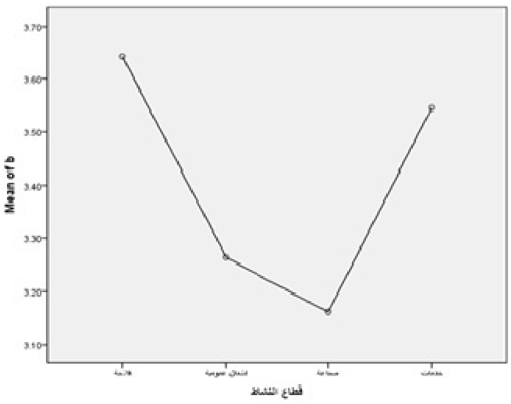
**ANOVA**

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **a** | **Between Groups** | **.601** | **3** | **.200** | **.310** | **.818** |
| | **Within Groups** | **95.712** | **148** | **.647** | | |
| | **Total** | **96.313** | **151** | | | |
| **b** | **Between Groups** | **4.236** | **3** | **1.412** | **2.199** | **.091** |
| | **Within Groups** | **95.015** | **148** | **.642** | | |
| | **Total** | **99.250** | **151** | | | |
| **c** | **Between Groups** | **5.124** | **3** | **1.708** | **4.034** | **.009** |
| | **Within Groups** | **62.656** | **148** | **.423** | | |
| | **Total** | **67.780** | **151** | | | |
| **d** | **Between Groups** | **2.389** | **3** | **.796** | **1.715** | **.166** |
| | **Within Groups** | **68.731** | **148** | **.464** | | |
| | **Total** | **71.120** | **151** | | | |
| **e** | **Between Groups** | **3.267** | **3** | **1.089** | **3.077** | **.029** |
| | **Within Groups** | **52.382** | **148** | **.354** | | |
| | **Total** | **55.650** | **151** | | | |
| **f** | **Between Groups** | **2.529** | **3** | **.843** | **2.000** | **.117** |
| | **Within Groups** | **62.394** | **148** | **.422** | | |
| | **Total** | **64.923** | **151** | | | |

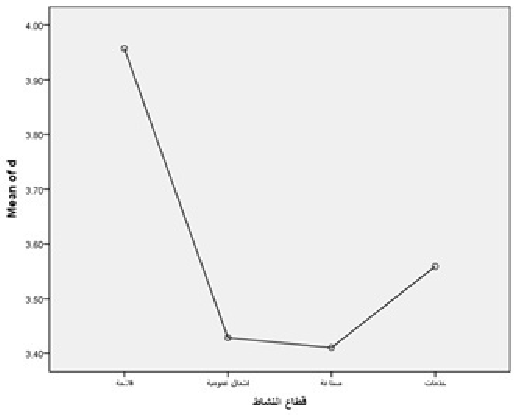
Multiple Comparisons
LSD

| Dependent Variable | (I)قطاع النشاط | (J)قطاع النشاط | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| a | فلاحة | اشغال عمومية | .19841 | .39630 | .617 | -.5847- | .9816 |
| | | صناعة | .22917 | .29134 | .433 | -.3466- | .8049 |
| | | خدمات | .10086 | .26636 | .705 | -.4255- | .6272 |
| | اشغال عمومية | فلاحة | -.19841- | .39630 | .617 | -.9816- | .5847 |
| | | صناعة | .03075 | .33555 | .927 | -.6323- | .6938 |
| | | خدمات | -.09755- | .31411 | .757 | -.7183- | .5232 |
| | صناعة | فلاحة | -.22917- | .29134 | .433 | -.8049- | .3466 |
| | | اشغال عمومية | -.03075- | .33555 | .927 | -.6938- | .6323 |
| | | خدمات | -.12830- | .16275 | .432 | -.4499- | .1933 |
| | خدمات | فلاحة | -.10086- | .26636 | .705 | -.6272- | .4255 |
| | | اشغال عمومية | .09755 | .31411 | .757 | -.5232- | .7183 |
| | | صناعة | .12830 | .16275 | .432 | -.1933- | .4499 |
| b | فلاحة | اشغال عمومية | .37755 | .39486 | .341 | -.4027- | 1.1578 |
| | | صناعة | .48214 | .29028 | .099 | -.0915- | 1.0558 |
| | | خدمات | .09639 | .26539 | .717 | -.4280- | .6208 |
| | اشغال عمومية | فلاحة | -.37755- | .39486 | .341 | -1.1578- | .4027 |
| | | صناعة | .10459 | .33433 | .755 | -.5561- | .7653 |
| | | خدمات | -.28116- | .31296 | .370 | -.8996- | .3373 |
| | صناعة | فلاحة | -.48214- | .29028 | .099 | -1.0558- | .0915 |
| | | اشغال عمومية | -.10459- | .33433 | .755 | -.7653- | .5561 |
| | | خدمات | -.38575-* | .16216 | .019 | -.7062- | -.0653- |
| | خدمات | فلاحة | -.09639- | .26539 | .717 | -.6208- | .4280 |
| | | اشغال عمومية | .28116 | .31296 | .370 | -.3373- | .8996 |
| | | صناعة | .38575* | .16216 | .019 | .0653 | .7062 |
| c | فلاحة | اشغال عمومية | .43429 | .32065 | .178 | -.1994- | 1.0679 |
| | | صناعة | .59813* | .23572 | .012 | .1323 | 1.0639 |
| | | خدمات | .18408 | .21551 | .394 | -.2418- | .6100 |
| | اشغال عمومية | فلاحة | -.43429- | .32065 | .178 | -1.0679- | .1994 |
| | | صناعة | .16384 | .27149 | .547 | -.3727- | .7003 |
| | | خدمات | -.25021- | .25414 | .326 | -.7524- | .2520 |
| | صناعة | فلاحة | -.59813-* | .23572 | .012 | -1.0639- | -.1323- |
| | | اشغال عمومية | -.16384- | .27149 | .547 | -.7003- | .3727 |
| | | خدمات | -.41405-* | .13168 | .002 | -.6743- | -.1538- |
| | خدمات | فلاحة | -.18408- | .21551 | .394 | -.6100- | .2418 |
| | | اشغال عمومية | .25021 | .25414 | .326 | -.2520- | .7524 |
| | | صناعة | .41405* | .13168 | .002 | .1538 | .6743 |
| d | فلاحة | اشغال عمومية | .52857 | .33583 | .118 | -.1351- | 1.1922 |
| | | صناعة | .54643* | .24689 | .028 | .0586 | 1.0343 |
| | | خدمات | .39820 | .22572 | .080 | -.0478- | .8442 |
| | اشغال عمومية | فلاحة | -.52857- | .33583 | .118 | -1.1922- | .1351 |
| | | صناعة | .01786 | .28435 | .950 | -.5441- | .5798 |
| | | خدمات | -.13037- | .26618 | .625 | -.6564- | .3956 |
| | صناعة | فلاحة | -.54643-* | .24689 | .028 | -1.0343- | -.0586- |
| | | اشغال عمومية | -.01786- | .28435 | .950 | -.5798- | .5441 |
| | | خدمات | -.14823- | .13792 | .284 | -.4208- | .1243 |
| | خدمات | فلاحة | -.39820- | .22572 | .080 | -.8442- | .0478 |
| | | اشغال عمومية | .13037 | .26618 | .625 | -.3956- | .6564 |
| | | صناعة | .14823 | .13792 | .284 | -.1243- | .4208 |
| e | فلاحة | اشغال عمومية | -.23214- | .29318 | .430 | -.8115- | .3472 |
| | | صناعة | -.08203- | .21553 | .704 | -.5079- | .3439 |
| | | خدمات | .21602 | .19705 | .275 | -.1734- | .6054 |
| | اشغال عمومية | فلاحة | .23214 | .29318 | .430 | -.3472- | .8115 |
| | | صناعة | .15011 | .24824 | .546 | -.3404- | .6407 |
| | | خدمات | .44816 | .23238 | .056 | -.0110- | .9074 |
| | صناعة | فلاحة | .08203 | .21553 | .704 | -.3439- | .5079 |
| | | اشغال عمومية | -.15011- | .24824 | .546 | -.6407- | .3404 |
| | | خدمات | .29805* | .12040 | .014 | .0601 | .5360 |
| | خدمات | فلاحة | -.21602- | .19705 | .275 | -.6054- | .1734 |
| | | اشغال عمومية | -.44816- | .23238 | .056 | -.9074- | .0110 |
| | | صناعة | -.29805-* | .12040 | .014 | -.5360- | -.0601- |
| f | فلاحة | اشغال عمومية | .38471 | .31997 | .231 | -.2476- | 1.0170 |
| | | صناعة | .46397 | .23523 | .050 | -.0009- | .9288 |
| | | خدمات | .19488 | .21506 | .366 | -.2301- | .6199 |
| | اشغال عمومية | فلاحة | -.38471- | .31997 | .231 | -1.0170- | .2476 |
| | | صناعة | .07926 | .27092 | .770 | -.4561- | .6146 |
| | | خدمات | -.18982- | .25361 | .455 | -.6910- | .3113 |
| | صناعة | فلاحة | -.46397- | .23523 | .050 | -.9288- | .0009 |
| | | اشغال عمومية | -.07926- | .27092 | .770 | -.6146- | .4561 |
| | | خدمات | -.26908-* | .13141 | .042 | -.5288- | -.0094- |
| | خدمات | فلاحة | -.19488- | .21506 | .366 | -.6199- | .2301 |
| | | اشغال عمومية | .18982 | .25361 | .455 | -.3113- | .6910 |
| | | صناعة | .26908* | .13141 | .042 | .0094 | .5288 |

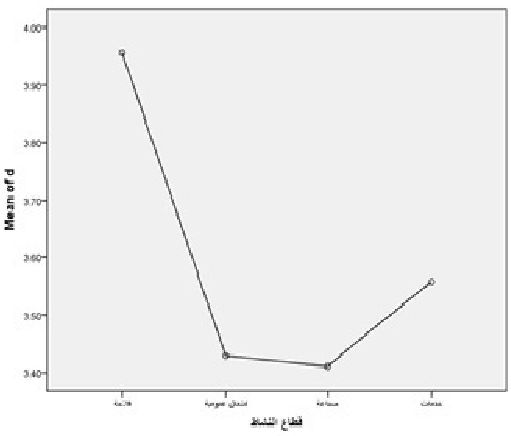
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



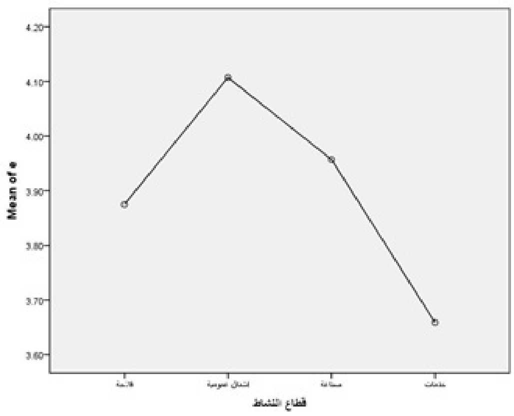
Mean of b
3.70
3.60
3.50
3.40
3.30
3.20
3.10
قطاع النشاط

Mean of d
4.00
3.90
3.80
3.70
3.60
3.50
3.40
قطاع النشاط

Mean of d
4.00
3.90
3.80
3.70
3.60
3.50
3.40
قطاع النشاط

Mean of e
4.20
4.10
4.00
3.90
3.80
3.70
3.60
قطاع النشاط